أثر استخدام استراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد

إعداد

محمد نمر إبراهيم بابية

المشرف

الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله المومني

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في المناهج العامة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان، ٢٠١٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة :(**أثر استخدام استراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد)**

وأجيزت بتايخ 24 – 3 – 2010

أعضاء لجنة المناقشة: **التوقيع**

الدكتور إبراهيم المومني، مشرفاً ....

أستاذ – مناهج تربية الطفل وأساليب تدريسها

الدكتور أمين بدر الكخن، عضواً ....

أستاذ– مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

الدكتور ناصر الخوالدة، عضوا ....

أستاذ – مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها

الدكتور ماجد الجلاد، عضوا ....

أستاذ – مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها (جامعة اليرموك)

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى باب الخير الممتد من السماء، وباب الجنة في الأرض قبل الانقطاع، والنور الساطع كالضياء.. أمي الحبيبة.

إلى أبي في قبره أمل اللقاء، أشركته الأجر معي عند رب السماء، أحب أن يقطف جنى أبنائه قبل الوداع.................... والدي الحبيب رحمه الله تعالى.

إلى من تحملت العناء ، وأعانت بالظلماء، وصبرت دون لوعاء، وأكثرت من الدعاء .... زوجي العزيزة.

إلى قرة عيني، وفلذات كبدي، وحبي دون انقطاع....أولادي الأعزاء: عمر، عبدالله، جنان، علي، أطفال أبرياء.

إلى الأخ المعين، صاحب المشورة والرأي المكين، تفضل علي بكرم عظيم ، إلى شقيقي.................. د.برهان أبو عبد الرحمن ولين.

إلى إخواني.. إبراهيم و رياض الأعزاء

أصحاب فضل وعطاء

وإلى أخواتي.. أروى، سحر، سناء

لم يقصروا في دعمي لتحقيق النماء

إلى الصالحين وأصحاب الفضل من أمة محمد والشهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله أولى ما فغر بها الناطق فمه، وافتتح كلمه، عظمة منته، وعمت رحمته، وتمت كلمته، ونفذت مشيئته، سبح الرعد بحمده والملائكة من خيفته، نحمده بجميع محامده، ونثني عليه ببادئ الأمر وعائده، نحمده على نعمائه بأن خصنا بخير أنبيائه، خير البرية أقصاها وأدناها، وهو أبر بني الدنيا وأوفاها، فالصلاة والسلام عليه وعلى آله وصحبه ومن سار على دربهم واقتدى، وبعد:

فإني إذ افتخر في نهاية هذا العمل المتواضع، أنني لازمت مجموعة من أهل العلم والاختصاص، لهم علي يد لا أستطيع ان أجازيهم عليها، وتركتهم لله فجزاهم الله عني خير الجزاء، قال النبي صلى الله عليه وسلم: "**من لا يشكر الناس لا يشكر الله**" (رواه الترمذي، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في الشكر لمن أحسن إليك). فشكرا لك مشرفي الدكتور الفاضل إبراهيم المومني، على عطائك، وشدة صبرك، وكثرة تحملك، كنت رمزا للعطاء، وناصحا لي في سخاء، ولم تبخل عليّ بوقتك فلك مني كل الوفاء، فلولا الله ثم فضلك لكنت عاجزاً عن إنجاز هذا العمل، ولما أصبح واقعا حقيقيا، يناقشني فيه العلماء.

ولكم يا أساتذتي يا من تفضلتم بمناقشتي كل حب وتقدير واحترام، فأنتم العلماء، والله رفع من شأنكم في الأرض وفي السماء، فأنتم ورثة الأنبياء، وأنتم من تنقون الأرض من الجهلاء، وأنتم سببا لكل ارتقاء، فلكم مني كل الوفاء، الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن، صاحب فضل على أغلب النجباء، ما عُرفت إلا يدا سخية وأباً حانياً على كل الأبناء، من علمك اقتبسنا، وبخلقك اقتدينا، والأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة أستاذ الجيل في مناهج التربية الإسلامية، يشهد لك الداني والقاصي بالعطاء، فكم من صدقة جارية لك عند رب السماء، و الدكتور ماجد الجلاد رجل علم وعطاء و صاحب قلم ومؤلفات ذات تأثير على الأبناء والأباء، لك مني كل شكر على هذا السخاء والنقاء........

كما أتقدم بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان إلى مدرسة دار الأرقم الإسلامية، إدارةً ومعلمين ومعلمات، على مساهمتهم الفاعلة في إنجاح هذا العمل، من خلال السماح لي بتطبيق أدوات الرسالة في مدرستهم الكريمة.

وجزى الله كل من عاون وساعد ونصح في سبيل إظهار هذا العمل وإنجازه خير الجزاء.

الباحث

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

أثر استخدام استراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد

إعداد

محمد نمر بابية

المشرف

أ. د. إبراهيم المومني

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

اختار الباحث عينة من (104) طالباً وطالبة بطريقة قصدية، من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس دار الأرقم الإسلامية ، للعام (2009/2008). وقد تم توزيع العينة على مجموعتين، مجموعة ضابطة وتكونت من (52) طالباً وطالبة تدرس وحدة الفقه بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تكونت من (52) طالباً وطالبة تدرس الوحدة نفسها باستخدام إستراتيجية بنائية.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث أدوات: الأداة الأولى اختبار تحصيلي مكون من (25) سؤالاً لقياس مقدرة الاستيعاب لدى الطلبة، والأداة الثانية اختبار مهارات التفكير الناقد المكون من سبع مهارات تعمل على تنمية التفكير الناقد. والأداة الثالثة المادة التعليمية، وتم التأكد من صدق الأدوات وثباتها.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية، وفي تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجنس

وإستراتيجية التدريس المستخدمة لصالح مجموعة الذكور التجريبية، وفي تنمية مهـارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس، وفي تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس، وفي تنمية مهارة التفكير الناقـد لـدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجـنس وإسـتراتيجية التـدريس المستخدمة.

وأوصى الباحث القائمين على مناهج التربية الإسلامية وتدريسها بضرورة إدراج الإستراتيجية البنائية في تدريس مناهج التربية الإسلامية وتضمينها في المحتوى والاستراتيجيات والتقويم.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة:

يعد الانفجار المعرفي في هذه الأيام من أبرز سمات هذا العصر، حيث أصبح الكم الهائل من المعرفة والمعلومات متاحاً للناس عموما في كل وقت ومكان تقريباً، وبسبب اختلاط الغث بالسمين في هذه المعرفة؛ كان لزاما على التربويين العمل الجاد على توجيه الجهود لبناء العقول والنفوس التي تحسن التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، والقدرة على اختيار المعرفة الأنسب والأصوب .

تعد تنمية قدرة الطلبة على الاستيعاب، وتطوير التفكير لديهم، هدفاً أساسياً في مختلف مراحل التعليم، حتى يصبحوا قادرين على تحصيل المعارف المناسبة وتقييمها، وتوظيفها في المواقف العملية، لاستخدامها في عملية صنع القرارات، وإصدار الأحكام، ويتطلب هذا تنمية المهارات العلمية والعملية، ومهارات التفكير المتنوعة من خلال التأكيد على بناء المعرفة، في سياقات فردية، ومناقشات جماعية، وخبرات اجتماعية، والتأكيد على مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، وإعمال العقل في تفسير الأحداث والأشياء، والانطلاق من احتياجاته للوصول إلى المعرفة المرادة.

ويؤكد هذا مضمون ما قاله جوناسين (Jonassen ،1991): أن هذه التفسيرات تشمل أساس المعرفة الشخصية والفردية. فالذهن ينتقي المدخلات من العالم الخارجي حتى يتمكن من تقديم تفسير لها، حيث يفكر بها بطرق مختلفة، متأثرا بالخبرات الشخصية، والمعتقدات.

ولما كان للمناهج الدور الكبير في تشكيل شخصية الجيل، كانت مسيرة الأردن المتواصلة والمستمرة في تطوير المناهج والكتب المدرسية، حتى تعمل على إكساب الطلبة قيماً، ومعارف، واتجاهات، ومهارات حياتية تهذب نفوسهم، وتصقل مواهبهم وتنمي قدراتهم، وتعمل على تطوير التفكير لديهم حتى يكونوا لبنات صالحة في البناء الاجتماعي.

ويعد التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات ، وهو مفهوم تعددت أبعاده، واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به، حيث يشجع الطلاب على إنشاء روابط منطقية وعقلية واجتماعية على حد سواء، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه دون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير يشجع الطلاب على إنشاء روابط مع مجتمعهم المحلي؛ من خلال إيصال صوتهم للمجتمع، ويعمل على إنشاء علاقات إيجابية فيما بينهم (Kienzler, 2001).

بالإضافة إلى ذلك فإن التفكير ومنه التفكير الناقد يزيد من قدرة الطالب على مجابهة المواقف الطارئة أو الجديدة التي يتعرض لها، ويمكنه من تحقيق الغاية التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وهي جعل الطالب

قادراً على توظيف ما تعلمه في مواقف حياتية خارج نطاق البيئة التعليمية (عدس، 1996). كما أن التفكير الناقد يمكن الطلبة من استخدام ما تعلمه في حل المشكلات (اللافي، 2002).

وقد أكد القرآن الكريم بنصوص كثيرة على أهمية العقل والإعتناء به، واستخدامه في كل المواقف الحياتية، ودعا إلى النظر والتفكر والتعقل والتدبر والتفهم، وأخذ العبرة والعظة، والوقوف على حقيقة الأمور؛ لأن هذا كله يعمل على تطوير مدارك الإنسان، ومما لا شك فيه أن من يستخدم عقله، وينظر ويفكر بكل ما يحيط به يصل إلى نتائج وحقائق، قد لا يصل إليها غيره. فقد قال تعالى: **{الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ}** (191) سورة آل عمران.

وقال تعالى: **{وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}** (13) سورة الجاثية .

والتفكير عموماً مرتبط إرتباطا وثيقاً مع الاستيعاب حيث يزيد من قدرة الطلبة الاستيعابية، والناس يختلفون اختلافا نوعياً في كثير من الأشياء، ومنها نمط التفكير، ومعيار الذكاء، فلكل شخص قدرة تفكيرية وقدرة استيعابية (العجلوني، 1988).

ومن هنا لا بد أن يتمتع كل طالب بحد أدنى من القدرة على الاستيعاب حتى يستطيع الاستمرار في المدرسة، وتلبية حاجاتها ومستلزماتها. وإن عدم توفر الحد الأدنى من القدرة على الاستيعاب تجعل الطالب مسيئاً للعملية التعليمية التعلمية، غير قادر على تحقيق أهدافها أو الحصول على النتاجات المرادة.

لذا فالعلاقة بين الاستيعاب والتفكير علاقة ارتباطية إذ لا تفكير دون قدرة على الاستيعاب، ولا استيعاب دون قدرة على التفكير. فالاستيعاب والتفكير يمكنان من مخاطبة الناس على قدر عقولهم والحديث معهم ضمن ما يقولون، والذين لا يملكون قدرة على التفكير لا يملكون مفاتيح العقول التي تمكنهم من التواصل مع الآخرين، ومعرفة مرادهم، وفهم ما يقولون، و إدراك ما يريدون.

فالذي يحقق نفاذ المعرفة إلى الطلبة كافة داخل حجرة الصف استيعابهم لطبيعة هذه المعرفة، والتفكير فيها، وتحديدهم للنهج والأسلوب الذي يصلح لهم، حيث يؤدي ذلك إلى دراسة هذه المعرفة، وتحليلها والتفكيربها، وابتكار معرفة أخرى منها والتجديد فيها، وهذا يلزم الاستفادة من الظروف، والأحداث والبيئة، كما ان التفكير يؤدي إلى القدرة على المراجعة، والنقد المعرفي، واستكشاف الأخطاء، والهفوات. والطلبة الناجحون هم الذين يعرفون كيف ومن أين يبدأون من خلال استيعابهم للمعرفة والتفكير بها، لضمان الوصول إلى النتائج المطلوبة، وتحقيق النتاجات المرادة.

ومبحث التربية الإسلامية من المباحث التي لها دور حاسم في إيجاد الإنسان الصالح، حيث إنها تعمل على زرع الاتجاهات الإيجابية في نفوس النشء، وتدعو إلى الانفتاح على الآخرين بعقلانية وديمومة حتى تصل

بهذا النشء إلى التنمية المستدامة، والرقي الإنساني، وقبول الآخر، والوقوف على الجادة (إبراهيم وبلعـــاوي، 2006)، لاسيما أننا نعيش في زمن كثرت فيه وسائل وأساليب الهدم التربوي، وذلك تصديقا لحديث رســول الله صلى الله عليه وسلم الذي يرويه أبو هريرة أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَــالَ:" **بَادِرُوا بِالْأَعْمَالِ فِتَنًا كَقِطَعِ اللَّيْلِ الْمُظْلِمِ يُصْبِحُ الرَّجُلُ مُؤْمِنًا وَيُمْسِي كَافِرًا وَيُمْسِي مُؤْمِنًا وَيُصْبِحُ كَافِرًا يَبِيعُ أَحَدُهُمْ دِينَهُ بِعَرَضٍ مِنْ الدُّنْيَا**"(سنن الترمذي، ج**8**، ص**119**، **324**)

ويعد مبحث التربية الإسلامية أحد أهم المباحث التي يتلقاها الطالب، حيث يتعلم منه أمور دينه، ويأخذ الأحكام العملية للتنفيذ والتطبيق في حياته وهذا يؤدي إلى تنظيم حياة الأفراد والمجتمعات (بلعاوي و جلبـــان، 2007)؛ حيث يعد الدين الإسلامي الدين الناسخ لسائر الديانات والتشريعات السماوية السابقة، فهوالـــصالح لكل زمان ومكان، وقد جاء للعالمين، لذلك كانت مضامينه تغطي وتلبي كل ما يحتاجه البشر، وهذا ما يصدقه قول الله تعالى : **{إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللّهِ الإِسْلاَمُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوْتُواْ الْكِتَابَ إِلاَّ مِن بَعْدِ مَا جَاءهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ وَمَن يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللّهِ فَإِنَّ اللّهِ سَرِيعُ الْحِسَابِ}** (19) سورة آل عمران.

وقوله تعالى: **{وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ}** (85) ســورة آل عمران.

لذلك كان لزاما على الباحثين في التربية الإسلامية تقديم جهودهم لتطوير تدريس التربيـــة الإســـلامية واستراتجياتها لتحقيق أهدافها، ومن هذه الأهداف تحسين مستوى الفهم، وتنمية قدرتهم على الاستيعاب، وبناء الشخصية السوية القادرة على التفكير واتخاذ القرار(خوالدة و يحيى، 2003).

ومبحث التربية الإسلامية لا يقوم على التحفيظ والاسترجاع فحسب لأنه يقدم مجموعة مـــن المعـــارف والاتجاهات والقيم والمهارات، فالمعرفة التي فيه تلازم الطالب في حياته، ويلزم من ذلك التركيز على تنمية مهارات التفكير في مبحث التربية الإسلامية وخصوصا وحدات الفقه الإسلامي؛ وما ظهر من مـــستجدات تحتاج إلى اجتهاد، وقد جاء في الحديث الصحيح عَنْ عَمْرِو بْنِ الْعَاصِ أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ" **إِذَا حَكَمَ الْحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَصَابَ فَلَهُ أَجْرَانِ وَإِذَا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ**" (صحيح البخاري، بَاب أَجْرِ الْحَاكِمِ إِذَا اجْتَهَدَ فَأَصَابَ أَوْ أَخْطَأَ، ج22، ص 335).

فالمسائل الفقهية متجددة ولكل زمان أحكامه الخاصة به، والتي تتأثر بتطور العلم والتقنية ، وتحتـــاج أن نرتقي بفكر الطالب من مستوى الحفظ والتلقي إلى الفهم والاستيعاب، حتى نصل به إلـــى التطبيـــق العملـــي للأحكام الشرعية، ولما كانت الأحكام الشرعية متنوعة وموضع اختلاف بين أهل العلم والاختصاص لزم ذلك قدرة من الاستيعاب، والتفكير للوصول إلى قدرة اتخاذ قرار للوصول إلى الوظيفية في تعلم الأحكام الشرعية

وذلك ضمن الأسس الشرعية والتي تنبع من مصادر التشريع الإسلامي. فالهدف تدريب الطلبة للوصول إلى فهم حقيقي للمعرفة لديهم، من خلال ممارسة مهارات التفكير، وبخاصة الناقد منها في اختيار أنجع الحلول وأسلمها فيما يواجهه من مشكلات مستقبلا ً (الحصري والعنيزي، 2005).

ولما كان مبحث التربية الإسلامية مبحثا ً عملياً، ومتجدداً، كان لا بد من تدريس هذا المبحث بأفضل الأساليب وأحدث الإستراتيجيات، حتى يحقق أهدافه في بناء معرفة وظيفية يستند إليها الطالب في حياته. ومن هنا فإن استخدام أفكار النظرية البنائية في غرفة الصف يعد من التطورُّات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية؛ إذ تساعد في تحسين التعلُّم. قد أصبح تطبيقها في الدول المتقدمة أساساً للتعلُّم والتعليم الصفي؛ حيث تنادي باستخدام العقل والمنطق في التفكير، والتمحور حول الطالب، والمحافظة على مركزية أفكار الطلاب، وتكوين المعنى بأنفسهم بدلاً من إخبارهم عما يريدون معرفته (المومني، 2002).

وحتى تحقق مباحث التربية الإسلامية الوظيفية المطلوبة منها، كان لزاما على المعلمين السعي الجاد في توفير بيئة تعليمية تخلق التحدي لدى الطلبة، وتوفير أمثلة لحوار ونقاش الطلبة ليكون هناك تواصل ذو معنى حول المحتوى، قادرين على استيعاب ما جاء فيه، ولأن النظرية البنائية تؤكد أن المعرفة تكمن في الأفراد، ولا يمكن للمعلم نقلها مباشرة للطلبة باستخدام طرق النقل المباشر في تعامله مع التعلم والتعليم الصفي (المومني، 2002)، تمّ اختيارها في هذه الدراسة.

ويقع هذا الدور في إنتاج مناهج مناسبة للطلبة، واستراتيجيات تدريس تتحدى فهمهم، وتنمي عقولهم، فالتعلم لا يعتمد على الكم الهائل من المعلومات، وإنما على قدرة المتعلم على توظيفها، والبنائيون يرون أن الهدف من التعلم هو توليد الفهم وليس توفير قدرة على النجاح في امتحان موضوعي أو الإجابة عن سؤال المعلم بما هو مكتوب في الكتاب (Elkind, 1996; Bredekamp, 1987).

والطلبة يشكلون مجتمعاً خاصاً له ظروفه الخاصة، حيث يشجعهم الاستكشاف على مواصلة البحث عن المعرفة بطريقة مستقلة، وتعطيهم الأخطاء فرصة للاستبصار في بناء المعرفة السابقة لهم. ومن هنا فإنهم يحتاجون أن يتمرنوا على إستراتيجية مستندة إلى البنائية لتعينهم على إيجاد حلول لما يواجههم من مشكلات (Jonassen, 1991) .

فالبنائية تركز على العمليات العقلية لا على تغيير السلوكيات الظاهرة، وتعد المعرفةُ شبكةً من الأبنية المفاهيمية؛ توجب على المعلم أن يقود التعليم إلى التعلُّم، وأن يمتلك فكرةً عن الأفكار التي يحملها الطالب حول المحتوى قبل البدء بالتعلُّم، وعن الكيفية التي يربط بها الطالب هذه الأفكار بعضها بعضاً (المومني، 2002).

وعلى المعلم أن يلاحظ استقلالية الطالب بالتعلم ويعمل على تحفيزها، ويطرح أسئلة للطلبة كي يميز فهمهم للمفاهيم قبل أن يقدم فهمه لهم، ويشجع الحوار بين الطلبة أنفسهم وبينه وبينهم، ويساعدهم كي يسهبوا

في تقديم أفكارهم واستجاباتهم ، ويتحدى تفكيرهم حيث يجعلهم في حالة عدم اتـزان معرفـي، وخـصوصا لأفكارهم الأولية، بما يشجع الاستكشاف لديهم بطرح أسئلة مفتوحة الإجابة وذكية وحاذقة.

وقد لاقت البنائية اهتماما كبيرا في شتى المباحث لما تبين لها من أثر كبير في تحفيز الطلبة على التفكير والربط بين المفاهيم، وكان من الأهمية في مكان في نظر الباحث تطبيق هذه الاستراتيجية في مبحث التربية الإسلامية، لذا جاءت هذه الدراسة تعتمد على استخدام أفكار النظرية البنائية فـي تـدريس مبحـث التربيـة الإسلامية، والذي يعد من التطورُات الحديثة في التدريس. ولما كان واقع العملية التعليمية التعلمية حريصاً على مواكبة كل تطور وجديد، حاول إخراج المعلم من الطريقة الاعتيادية، والتي تتمثل بنقل المعرفة المباشرة للطلبة، والتركيز على تغيير السلوك للطالب من خلال التلقين وحفظ المعلومات في التدريس، وخصوصا في المباحث الإنسانية ومنها التربية الإسلامية، إلى تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومن هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة في تغيير الممارسات التعليمية الموجودة عند معلمي التربية الإسلامية، لجعل عملية الـتعلُّم والتعليم عملية تفاعلية، وممتعة.

مشكلة الدراسة :

يعد استخدام أفكار النظرية البنائية في غرفة الصف من التطورُات الحديثة فـي التـدريس ؛ إذ أصـبح تطبيقها في الدول المتقدمة أساساً للتعلُّم والتعليم الصفي؛ مما ساعد في تحـسين الـتعلُّم بتغييـر ممارسـات المعلمين. والناظر إلى واقع العملية التعليمية التعلمية حاليا يجدها تواكب التطور والتجديد، إلا إن هناك بعض الممارسات التعليمية التي لا تزال تقف على نقل المعرفة المباشرة للطلبة، والتركيز على تغيير السلوك للطالب من خلال التلقين، وحفظ المعلومات، –لاسيما في مبحث التربية الإسلامية– وغيرها من مبـادئ النظريـة السلوكية في العملية التعليمية التعلمية.

ومن هنا فإن تغيير الممارسات التعليمية الموجودة عند معلمين التربية الإسلامية، والمعتقدات الشائعة أصبح حاجة ملحة؛ لجعل عملية التعلُّم والتعليم عملية تفاعلية، وممتعة، وذات فائدة أكبر لجميـع عناصـر البئيـة التعليمية.

لذا فإن الغرض من هذه الدراسة تعرف أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث أثر استخدام إستراتيجية بنائية في الاستعاب وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وتفيد من نتائجها العاملين في حقل التعليم، وتثري الأدب التربوي النظري، حيث تتلخص الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الأمور الآتية:

1- الوقوف على أثر استخدام إستراتيجية تدريس مستندة إلى النظرية البنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

2- إفادة القائمين على مناهج التربية الإسلامية من نتائج هذه الدراسة، من واضعي المنهاج والمشرفين والمعلمين والمربين، في التخطيط والتطبيق، ومن الاستراتيجيات المقترحة.

3- إثراء الأدب النظري في استراتيجيات تدريس التربية الإسلامية.

4- تزويد المعلمين بخلفية نظرية تعتمد على النظرية البنائية في تعلُّم التربية الإسلامية وتعليمها في غرفة الصف؛ وذلك قد يقود إلى تحسين أداء كلٍ من المعلمين وطلبتهم.

- أما **القيمة العملية:** فإن هذه الدراسة قد تساعدُ معلمي التربية الإسلامية على تحسين أدائهم التعليمي وتغيير ممارساتهم التعليمية من اطريقة الاعتيادية إلى البنائية، كما أنها قد تساعد المعلمين في كيفية التعامل مع الأفكار التي يأتي بها الطلبة داخل غرفة الصف قبل التدريس وأثنائه. كما ستسهم في تدريب الطلبة على التفكير الناقد من خلال تحسين الفهم لديهم للوصول بهم إلى القدرة على اتخاذ القرار.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب في مبحث التربية الإسلامية؟
2. هل توجد فروق جوهرية في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟
3. هل توجد فروق جوهرية في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين الجنس و إستراتيجية التدريس المستخدمة؟

4. ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية؟
5. هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟
6. هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة.

التعريفات الإجرائية:

- **إستراتيجية تدريس بنائية:** مجموعة إجراءات تدريسية غير خطية يتبعها المعلم من خلال تحليل الأفكار وتشخيصها التي يحملها الطلبة قبل التدريس، وذلك من خلال تعريضهم لحالة عدم اتزان معرفي من شأنها أن تحدث لديهم اضطراب معرفي تحفزهم للتفكير، وتمكنهم من بناء المعرفة وتكوينها تصل بهم إلى معرفة جديدة مرتبطة بما لديهم من معرفة، من خلال تفاعلهم مع زملائهم، وموجودات البيئة، ويرافق ذلك كله التقويم البنائي المستمر للتثبت والتأكد من بناء هذه المعرفة.

- **الطريقة الاعتيادية:** الطريقة التي تقوم على الإلقاء ثم يتبعها مناقشة حول الموضوع، ويقوّم الطالب فيها من خلال الورقة والقلم.

- **الاستيعاب:** قدرة الطلبة على توضيح الأفكار بلغتهم دون الخروج عن مضمونها، ولقياس قدرة الطلبة على الاستيعاب أعد الباحث اختباراً يتكون من (25) فقرة.

- **التفكير الناقد:** هي قدرة المتعلم على المحاكمة العقلية للأفكار، و إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، ضمن محكات ومعايير محددة. وتم قياسه من خلال تطبيق اختبار محمود (2008) المحكم و المعد لقياس مهارة التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية :

أ- وحدة الفقه في كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر الأساسي للفصل الثاني من العام الدراسي (2009/2008)، واختيار هذه الدروس دون غيرها حيث يمكن تدريسها بالطريقة البنائية.

ب- أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس دار الأرقم للعام 2009/2008 موزعين في أربع شعب (شعبتان ذكور، وشعبتان إناث).

ج- اختبار قياس قدرة الاستيعاب والذي أعده الباحث، وهو عبارة عن اختبار يتكون من (25) فقرة تقيس قدرة الطالب على الاستيعاب.

د- اختبار مهارات التفكير الناقد الذي أعده محمود (2008) المحكم لمهارات التفكير الناقد، والمعد لمبحث التربية الإسلامية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

يتناول الباحث في هذا الإطار مجموع القضايا المتعلقة بالدراسة، مبتدئاً بالبنائية والتي تطرق لها عدد كبير من التربويين، وسيتم تناول البنائية من خلال الأدب التربوي الإسلامي، وبعض التطبيقات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم المتوافقة مع بعض التعريفات الموضوعة للبنائية. كما سيتناول الباحث أيضا كلاً من الاستيعاب، والتفكير الناقد من وجهة نظر التربويين، وأصحاب الدراسات والأبحاث المتعلقة بهما، ومن خلال التربية الإسلامية أيضاً.

أولاً: مفهوم البنائية:

تقوم البنائية على الاستثمار، والإفادة مما يوجد في ذهن الطلبة من معارف، حيث يعي الطالب الحقيقة ويفسرها في ضوء خبراته، ومن هنا تعتمد البنائية للمعرفة على ما يبنيه الطلبة من معرفتهم بأنفسهم، وذلك نتيجة مرورهم بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقولهم. وهذا ما أكده جوناسن (Jonassen ،1991) أن البنائية تهتم بكيفية بناء المعرفة من خلال خبراتنا، وأبنيتنا العقلية، ومعتقداتنا المستخدمة في تفسير الأشياء والأحداث؛ فيتم تكوين عالمنا الشخصي عن طريق الذهن، ومن ثم فإنه في إطار النظرية البنائية لا توجد حقيقة موضوعية واحدة، فهي ترى أن العقل أداة ضرورية في تفسير الأحداث والأشياء، وأن هذه التفسيرات تشمل أساس المعرفة الشخصية والفردية. فالذهن ينتقي المدخلات من العالم الخارجي حتى يتمكن من تقديم تفسير لها، كما أننا جميعنا نفكر في العالم الخارجي بطرق مختلفة نوعا ما، ومن واقع خبراتنا بهذا العالم، ومعتقداتنا من تلك الخبرات.

وأعتقد أن هذا الفهم للبنائية يصطدم مع معتقداتنا الدينية، لأننا نجزم أن كثيراً من الأمور الغيبية، والتي يعجز العقل عن إدراكها هي حقائق ومسلمات، نؤمن بها كما جاءت مثل: وجود الملائكة، والبعث، والحياة البرزخية، وغيرها من القضايا التي نعتمد بها على النصوص الصريحة الصحيحة، والتي قد يعجز العقل عن بنائها أو التوصل إليها.

فالبنائية قد لا تصلح في تدريس بعض القضايا الغيبية، وبعض الموضوعات المتعلقة بالعبادت، وذلك لأنها تبنى على الدليل النقلي لا على الدليل العقلي، ودور العقل فيها محدود لدرجة أنه في بعض الأحيان يقف

عندها مسلّما غير معلل لها أو باحث عن حكمتها، ومع ذلك فإنها قد تتناسب مع بعض الموضوعات الفقهية والمتعلقة بالمعاملات أو بعض أحكام الأحوال الشخصية كالزواج أو الطلاق أو التعدد.

وتعتمد البنائية على العمليات التي يستخدمها الطلبة للتوصل إلى أفكارهم وتطويرها، حيث يطلق عليها نظرية التعلم البنائية (Constructivism Learning Theory) ، التي تزعم بأن هناك عدداً كبيراً من الحقائق موجودة في عقل الطالب، وهو الذي يعي الحقيقة، ويفسرها في ضوء خبراته. إذ يُعتقد بأن المعرفة تبنى بوساطة الطالب، ولا تنقل إليه عن الآخرين بشكلٍ مباشر. (Jonassen, et.al, 1999).

وعرفها لورسباك وتوبن (Lorscback & Tobin,1992) بأنها نظرية معرفة تستخدم لتفسير كيف نصل إلى المعرفة التي نعرفها؟

ومن الذين اهتموا بالبنائية في التعلم، ويعد أول رائد لها بياجيه، حيث اهتم بتفكير الطفل وتطوره والعمليات الذهنية المرتبطة به وافترض أن الأطفال محبون للاستطلاع بطبيعتهم، ولم يهتم بتعليم مواضيع معينة إلا أنه زعم بأن نمو المعرفة ناتج عن بناء الفرد الخاص لها، واعتبر أنه يجب على الطالب أن يكون قد أعمل عقله بالمعلومات التي أكتسبها حتى يكون لها معنى بالنسبة له، فلا يمكن الانتقال في البناء من مرحلة إلى أخرى إلا إذا كانت المراحل السابقة مبنية بطريقة مناسبة وصحيحة (Brooks and Brooks, 1993).

وافترض فيجوتسكي (Vygotsky) أن عقل الطفل ينمو حينما يتم مواجهته بخبرات جديدة ومحيرة فيقوم بنشاط ذهني لحل هذه التناقضات ويبني معاني جديدة جراء ما يقوم به من حل لهذه التعارضات، ويقوم في هذه الحالة بربط المعرفة القديمة لديه بالمعرفة الجديدة ضمن مبادئ التعلم الرئيسة من منظور المدرسه البنائيه وتطبيقاتها في العمليه التعليمية التعلمية (Vygotsky, 1978).

وخلُص ارينست (Ernest،1995) بعد استعراضه لسبعة من نماذج البنائية، أن البنائية تقوم على الحاجة إلى التوافق بين التكوين الفردي والتفاعل الاجتماعي، وتسآل بقوله "هل تتكون المعرفة من موقف اجتماعي أم من إنشاء فردي"؟

ويرى سانديرز (Saunders) أن المنحى البنائي يقوم على التحول من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في عملية التعلم والتعليم كالمعلم، والمدرسة، والمنهاج، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تنصب على ما يجري داخل عقل المتعلم، كالمعرفة السابقة، والقدرة على معالجة المعلومات، والداعية للتعلم، وأنماط التفكير، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (Saunders, 1992).

ويذكر ويتلي (Wheatley) أن البنائية قائمة على مبدأين أساسيين هما: أن المعرفة لا تستقبل بجمود، ولكنها تبنى بفاعلية إدراك المعنى، والآخر أننا لا نجسد الحقيقة ولكننا نبني التفسيرات لخبراتنا، ويمكن معرفة العالم من خلال مجموعة الخبرات المتراكمة(Wheatley, 1991)

ومن هنا فإن مصطلح البنائية (Constructivism) يشير إلى أن كل طالب يبني المعاني المختلفة إما فردياً أو جمعيا، من خلال عملية يقوم بها لتكييف المخططات العقلية والخرائط المفاهيمية، لموائمة الخبرات الجديدة، حيث يبدأ حول المعاني التي يحاول بناؤها بشكل نشط، ولا بد من توفير جو اجتماعي يسوده التفاعل يضم الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين، حيث يتم فيها تناول الأفكار بين جميع الطلبة، حتى يصلوا كمجموعة وأفراد إلى المعنى المراد، ويرافق ذلك القدرة على التواصل مع المصادر المختلفة، وموجودات البيئة لبناء نوع من المعرفة الجديدة (1991، Jonassen).

ويرى الباحث أن البنائية قدرة الطالب على تكوين المعرفة من خلال التفاعل مع الموقف والمحتوى والأشخاص وموجودات البيئة المحيطة، بعد تعريضه لحالة عدم الاتزان المعرفي؛ حيث يقوم الطالب بربط الأفكار الجديدة بأفكاره القديمة، وذلك من خلال إعادة ترتيبها ، للوصول إلى أفكار جديدة.

وفي البنائية يتم التعلم في سياقات ذات معنى، فالطلبة لا يتعلمون حقائق مجردة ونظريات معزولة ولكنهم يتعلمون الأشياء الجديدة في ضوء علاقتها بمعرفتهم السابقة. ولا يمكن للطلبة تمثل المعرفة الجديدة دون أن تكون هناك بنية معرفية من المعرفة السابقة واللاحقة، حيث تركز البنائية على الخواص النشطة للمتعلم؛ لأنها تنظر إلى التعلم بوصفه نتاجاً لعملية التنظيم، وإعادة التنظيم النوعي للهياكل المعرفية (Paker and Jessie, 2000) .

وتجدر الإشارة إلى ورود مفاهيم النظرية البنائية في أعمال الكثير من التربويين أمثال جان جاك روسو، وديوي، وبياجيه، وفيجوتسكي؛ وبرونر؛ وأوزبل؛ ومنظرين آخرين من التربويين؛ وعند بعض مؤرخي الأعمال التربوية (المومني، 2001).

افتراضات النظرية البنائية :

تقوم البنائية في تصورها للمعرفة وعملية التعلم على افتراضات أساسية من أهمها:
الافتراض الأول: الطالب يبني المعرفة ولا يكتسبها بصورة سلبية من الآخرين حيث يكون نشطاً وفعالاً أثناء عملية التعلم، فالمعنى يتشكل داخل عقله نتيجة لتفاعل حواسه مع موجودات البيئة (المومني، وآخرون 2008).

الافتراض الثاني: إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة، حيث يستخدم الطالب أفكاره السابقة في فهم الخبرات الجديدة واستيعابها، ويقوم بربط المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لديه (Glasersfeld, 1995).

الافتراض الثالث: جعل الطالب في حالة عدم اتزان معرفي، حيث يقع في حيرة عند حدوث تناقض بين ما لديه في البنية المعرفية والخبرة الجديدة مما يدفعه لتعديل البناء المعرفي بحيث يستوعب الخبرة الجديدة (Fosnot, 1996).

الافتراض الرابع: المعرفة القبلية للطالب شرط أساسي لبناء التعلم ذو المعنى. فالخبرة هي المحور الأساسي لمعرفة الطالب لذا فالمعنى المتكون لديه يتأثر بخبراته السابقة كما يتأثر بالسياق الذي يكتسب فيه هذا المعنى، حيث يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة (Lorsbach and Tobin, 1992).

الافتراض الخامس: النمو المفاهيمي لدى الطالب ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين.(Applefield, Huber and Moallem, 2001) .

الافتراض السادس: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه (زيتون وزيتون، 1992).

الافتراض السابع: تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقة (زيتون وزيتون، 1992).

دور المعلم والطالب عند تطبيق الإستراتيجية البنائية:

ذكر فون جلاسرفيلد (Von Glasersfeld ,1995) أن المعلمين البنائيين دورهم تزويد الطلاب بالفرص والحوافز لبناء المعرفة. ووصف ماير (Mayer،1983) المعلمين بأنهم "مرشدون"، والطلبة على أنهم "صنّاع المعاني" "Sense Makers" ، ويعد المعلمون منسقون، وميسرون Facilitators،

ومستشارون، ومدربون. ويكمن دور المعلم البنائي في تحويل النظرية إلى ممارسات، حيث يـزود الطلبة بالدعم والإرشاد لاكتشاف المعنى المراد بأنفسهم بشكل فردي، وإن لزم الأمر يقـدم أفكـاراً جديدة، ويقوم بدور الإصغاء والتشخيص للطرق التي تفسر بها الأنشطة التعليميّة. والتدريس مـن هذا المنظور هو أيضا عمليّة تعلّم للمدرّس (Driver et al, 1994).

وقد أشارت فوسنوت (Fosnot) إلى أن برامج تدريب المعلمين لتطبيق البنائية في تدريسهم يجب أن لا تكتفي بعرض النظرية البنائية في التدريس فقط، بل يجب تغيير قناعة المعلمين بمناقشتها معهم، ووضع المعلمين في مواقف حقيقية تتحدى أفكارهم، وتناقضها، وتثبت لهم عدم صـلاحيتها، وجعل المعلمين يدرسون عملية تكوين المفاهيم عند الطلبة، وعندها يشارك المعلم عملياً في اختيـار الطريقة المناسبة للتدريس بالاعتماد على النظرية البنائية ومشاهداته، وملاحظاته العمليـة، وبهـذه الطريقة فقط يمكننا أن نغير طرق تدريس المعلمين الاعتيادية إلى طرق متفقة مع النظرية البنائيـة (Fosnot, 1996).

ويذكر ياجر (Yager) بعض المواصفات التي تلازم المعلم البنائي وذكر منها: أنه أحد مصادر المعلومات للطالب وليس المصدر الوحيد، وهو من يضع الطلبة في مواقف تتحدى معرفتهم القبلية، وهو من يمنح الطلبة وقتاً كافيا للتفكير بعد طرح الأسئلة، كما أنـه يطـرح أسـئلة ذات نهايـات مفتوحة، ويتقبل استجابات الطلبة الفورية، ويركز على الفهم الدقيق لدى الطلبة (Yager, 1991).

خصائص الطالب البنائي:

يذكر فيلبس (Philips) أن البنائية لا تتحقق إلا إذا توافر في الطالب ثلاثة عناصر أساسية متكاملة

1. الطالب نشط وفعال، والطالب يعد المحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية في البنائية، فالطالب يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، والطالب مناقش ومحاور.
2. الطالب اجتماعي، و الطالب يقوم بتمثيل دور العلماء؛ لتنمية الإتجاه الإيجـابي نحـو العلـم والعلماء لديه.

3. الطالب مبدع.(Philips, 1995) ، ويفكر بطريقة علمية؛ وهذا يساعد علـى تنميـة التفكيـر العلمي لديه. حيث تتيح له الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يشجع على استخدام التفكير الإبداعي، وبالتالي تنميته لديه (زيتون، 2003).

خصائص التعلم والتعليم البنائي:

يؤكد التربويون وعلماء النفس المعرفي أن تطبيق البنائية يهدف إلى تطوير بيئات التعلم، والعمل على تكوين المفهوم وبناء المعرفة. أورد جوناسون وهونيبن(Honbein,Jonassen) مجموعة من خصائص التعليم والتعلم البنائي (Jonassen ,1991 ,Honbein ,1996) وفيما يأتي تلخيصاً لها:

1. التأكيد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها.
2. بناء المعرفة ينبغي أن يتم في سياقات فردية ومن خلال المناقشة والتعاون والخبرة الاجتماعية.
3. بناء المعرفة والمعتقدات والاتجاهات السابقة للمتعلم يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند بناء عملية المعرفة.
4. التأكيد على مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.
5. تقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتشجيع عليها.
6. يعمل المعلمون كموجهين ومشرفين وقادة وميسرين في استخدامهم للطريقة البنائية.
7. توفير الأنشطة والفرص والأدوات والبيئات لتعزيز القدرات فوق المعرفية والتحليل والتنظيم والتأمل البنائي.
8. قيام الطالب بالدور المركزي في ضبط عملية التعلم.
9. مناسبة وواقعية مواقف التعلم والبيئات والمهارات والمحتوى والمهام مناسبة، وتمثيلها للتعقيد الطبيعي للعالم الحقيقي.
10. تعطي الأخطاء التي يقع بها الطلبة الفرصة للاستبصار في بناءات المعرفة السابقة لديهم.
11. الاستكشاف مدخل مفضل لتشجيع الطلاب على مواصلة البحث عن المعرفة بطريقة مستقلة والنجاح في مواصلة أهدافهم.
12. التقويم يكون صادقاً وممزوجاً بالعملية التعليمية.

البنائية في التربية الإسلامية:

يدرك المشتغلون بالتربية الإسلامية أن مجال إصلاح منهج التربية الإسلامية مجـــال واســـع وخصب، والاهتمام به كان لزاما على المهتمين وذلك بوضع أسس جديدة، واقتـــراح اســـتراتيجيات حديثة ومتنوعة لتدريس التربية الإسلامية (الشافعي، 2006).

التربية الإسلامية من المباحث الدراسية المهمة، فهي تحفظ المجتمع، وتهدف لإيجاد شخـــصية إسلامية متوازنة في جميع جوانبها لتقوم بواجب الاستخلاف في الأرض وإعمارها وفق مـــا أراد الله (أبولاوي، 2002) . وهي كذلك تنظم علاقات الإنسان المسلم فتوجه طاقاته وفكره وسلوكه نحو الآداب التربوية الناجحة حيث توجهه توجيهاً تربوياً قائماً على التكامل للوصول إلى السمات الشخصية القويمة، التي يتقرب الإنسان من الله تعالى فيسعد فـــي الـــدنيا والآخـــرة (الشخـــشير، 2006). كما أن لها دوراً مميزاً في بناء الإنسان المسلم بناء شاملاً متعلقاً في جميع جوانبـــه، كي يسهم في بناء أمته (شلبي، 2000).

وقد عرّف الخوالدة وعيد (2001) التربية الإسلامية بأنها:" عملية تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به مستضيئة بنور الشريعة الإسلامية، بهدف بناء الشخصية الإنسانية المـــسلمة المتكاملة في جوانبها كلها، وبطريقة متوازنة".

ومن هنا فإن التربية الإسلامية ركن ركين وأصل أصيل في تأسيس الأخلاق، التي يجب على المسلم تمثلها، وتنظيم جميع الوشائج التي تحيط بالإنسان سواء مع خالقه، أم مع المخلـــوقين فقـــد □□□□□□□□: "**وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ**" (89) سورة النحل

ولما كانت البنائية من الإستراتيجيات الحديثة التي أجريت عليها كثير من الدراسات في مختلف التخصصات وخصوصا العلوم، حاول الباحث من خلال النظر في تعريفاتها المتعددة ، أن يجد لها ما يوافقها في سيرة خير البشر محمد صلى الله عليه وسلم التي قال فيها الرسول صلى الله عليـــه وسلم "**أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْقُرْآنَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَا يُوشِكُ رَجُلٌ يَنْثَنِي شَبْعَانًا عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ عَلَيْكُمْ بِالْقُرْآنِ فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَلَالٍ فَأَحِلُّوهُ وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ**" (مسند الأمام احمد، رقم 17213،ج35، ص37).

فقد اتبع النبي صلى الله عليه وسلم طرائق وأساليب مختلفة، لإيصال دعوة الله إلـــى النـــاس جميعاً، فتارة يستخدم الحوار في تعليم أحد قضاته أساسيات عملية القـــضاء (محمـــود، 2008).

وتارة يستخدم أسلوب سرد القصص وضرب الأمثلة، وتارة أسلوب الترغيب والترهيب، وتارة أخرى التربية بالأحداث. وهكذا فإن سيرة وأحاديث رسول الله قد تنوعت فيها الأساليب التربوية والإستراتيجيات العلمية لتعليم الناس الحق، وتفهيمهم دين ربهم.

ولما تناولت هذه الدراسة البنائية كإستراتيجية تدريس تعين على التعلم والفهم، حاول الباحث أن يجد لها تطبيقات عملية في سيرة خير البرية، ومن أمثلة ذلك:

يأذن النبي لأهل العلم والاختصاص بالاجتهاد فقد روي عن معاذ بن جبل رضي الله عنه أن **رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَّا أَرَادَ أَنْ يَبْعَثَ مُعَاذًا إِلَى الْيَمَنِ قَالَ:" كَيْفَ تَقْضِي إِذَا عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ قَالَ أَقْضِي بِكِتَابِ اللَّهِ قَالَ فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي كِتَابِ اللَّهِ قَالَ فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَلَا فِي كِتَابِ اللَّهِ قَالَ أَجْتَهِدُ رَأْيِي وَلَا آلُو فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَدْرَهُ وَقَالَ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللَّهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ".** (سنن أبي داود، كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء،ج9 ، ص489).

وهنا تظهر الصورة جلية بأن يبحث المسلم عن المعرفة، ويسعى إلى تكوينها وذلك من خلال التفاعل مع موجودات البيئة، فمن يجتهد برأيه يبني معرفته بنفسه ويعمل على تكوينها للوصول إلى الحق المراد.

وفي قصة الشاب الذي جاء يستأذن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بالزنا، نجد أن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّم يبني لديه حكم الزنا والاتجاه الشعوري نحوه بطريقة تكوينية بنائية للمعرفة،

فعنْ أَبِي أُمَامَةَ قَالَ إِنَّ فَتًى شَابًّا أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ ائْذَنْ لِي بِالزِّنَا فَأَقْبَلَ الْقَوْمُ عَلَيْهِ فَزَجَرُوهُ قَالُوا مَهْ مَهْ فَقَالَ ادْنُهْ فَدَنَا مِنْهُ قَرِيبًا قَالَ فَجَلَسَ قَالَ أَتُحِبُّهُ لِأُمِّكَ – وهنا يستكشف النبي ما لدى الفتى من معرفة تجاه الزنا – **قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِأُمَّهَاتِهِمْ** – جعل رسول الله الشاب في حالة عدم اتزان معرفي – **قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِابْنَتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِبَنَاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِأُخْتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِأَخَوَاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِعَمَّتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِعَمَّاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِخَالَتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِخَالَاتِهِمْ** – في كل مرة يجعل النبي الشاب يبني حكما واتجاها نحو الزنا ، ويجعله كذلك في حالة عدم اتزان معرفي، وكأن النبي يقوم بعملية تقويم تكويني لمعرفة الشاب للوصول إلى المعرفة المرادة – قال **فَوَضَعَ يَدَهُ عَلَيْهِ وَقَالَ اللَّهُمَّ اغْفِرْ ذَنْبَهُ وَطَهِّرْ قَلْبَهُ وَحَصِّنْ فَرْجَهُ فَلَمْ يَكُنْ بَعْدُ ذَلِكَ الْفَتَى يَلْتَفِتُ إِلَى شَيْءٍ**"(مسند الامام احمد، ج36، 545) – فهذا رسول الله يؤكد على

أهمية التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، ويشجع على طرح الأفكار، وإثارة التساؤلات حتى يصل إلى مفهوم، أو المعنى المشترك فيما بينهم.

وفي التاريخ الإسلامي الشواهد الظاهرة، على إعمال العقل في التفكير في كثير من المسائل الشرعية، ومما يدل على ذلك تلك المذاهب الفقهية المختلفة التي اعتمدت الاجتهاد مصدرا رئيسا لاستنباط الأحكام الشرعية، كما يعد أبا حنيفة مؤسس أول مذهب فقهي وصاحب مدرسة الرأي الفقهية من أبرز من استخدم أسلوب حل المشكلة(الأشوح، 1997).

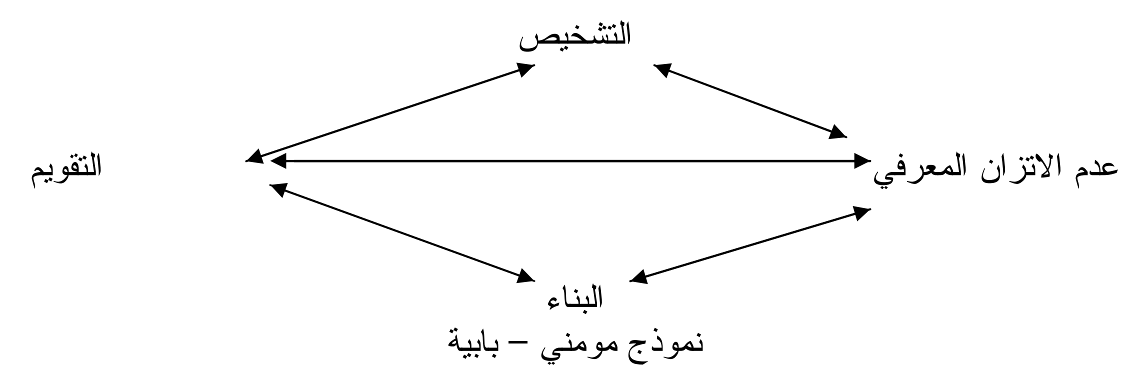
ولم يقف اجتهاد أبي حنيفة عند المسائل التي تعرض عليه أو التي تحدث فقط، بل كان يفترض المسائل التي لم تقع ويقلّبها على جميع وجوهها ثم يستنبط لها أحكاماً، فكان يطرح المسالة على طلابه ومن ثم يترك لهم اقتراح حلول لها، ومن ثم يحاكم وطلابه تلك الحلول، حتى يتوصل بهم إلى الحل الشرعي أو بيان حكم للمسالة، ولقد توسعت هذه المدرسة في التفكير حتى باتت تفترض مسائل لم تكن واقعية في ذاك الزمان كطرح مسألة القبلة في الصلاة لمن خرج من الأرض حتى سميت مدرسته بمدرسة الفقه الافتراضي (خوالدة وعيد،2003) . وكل ذلك مرتبط ارتباطا وثيقا ببناء المتعلم للمعرفة بنفسه وبذل الجهد والاجتهاد للوصول إلى المعرفة المرادة.

إجراءات تدريس موضوعات التربية الإسلامية باستخدام الإستراتيجية البنائية:

تعد إستراتيجية التدريس البنائية من استراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير، حيث يتبع المعلم فيها عملية تحليل أفكار الطلبة قبل التدريس، ثم يقوم بتعريضهم لمواقف تعليمية تؤدي بهم إلى حالة عدم اتزان معرفي، من شأنها أن تحدث لديهم اضطراب معرفي تحفزهم للتفكير، حيث تمكنهم من الوصول للمعرفة الجديدة والربط بينها وبين المعرفة التي لديهم من خلال تفاعلهم مع زملائهم، وموجودات البيئة. ويرى الباحث أن إجراءات التدريس باستخدام الإستراتيجية البنائية تتلخص في نموذج اقترحه (المومني وبابية، 2009) بالآتي:

- التشخيص : تشخيص أفكار الطلبة السابقة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة للتعرف إلى الأفكار البديلة الموجودة لدى الطلبة حول كل مفهوم متعلق بالموضوع.
- حالة عدم الاتزان المعرفي: تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي، وطرح أسئلة مفتوحة، لغاية التشكيك في المعلومة، ومناقشة الطالب في ما يتبناه من معرفة، و يجب توفير تحديات، وأسئلة مفتوحة الإجابة(Fosnot, 1996).

- البناء: بناء المعرفة الجديدة والربط بينها وبين المعرفة التي لدى الطلبة من خلال تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة حول صلة أوعدم صلة أمثلتهم بالمفهوم، والتأكد من بنائهم للمعرفة الصحيحة، من خلال التعليق على صور مرتبطة في الموضوع، والعمل على تحقيق التفاعل بين الموقف والمحتوى.
- التقويم البنائي المستمر، والعمل على التثبت والتأكد من بناء المعرفة الصحيحة في كل مرحلة من خلال أن يتحدث الطالب عن الخبرة التي تم تطبيقها. ويمكن دمج هذه العناصر كما في النموذج المقترح الآتي:



نموذج مومني – بابية

وقد ذكر كثير من الباحثين بأن التدريس وفق الإستراتيجية البنائية غير مألوف نسبياً للمعلمين، ومن ثم فإن هؤلاء المعلمين لا يعرفون كيفية تطبيقها ولايطبقونها بالطريقة الصحيحة في الغرف الصفية (زيتون، 2003).

خطوات مقترحة يستفيد منها معلم التربية الإسلامية الذي يستخدم البنائية كإستراتيجية تدريس:

1. التخطيط وتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية المنشودة.
2. بناء خارطة مفاهيمية، أو هيكل معرفة، أو شبكة عنقودية.
3. طرح مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة للتعرف إلى الأفكارالبديلة الموجودة لدى الطلبة حول كل مفهوم متعلق بالموضوع، ووضع الطالب في حالة عدم اتزان معرفي (المومني، 2002).
4. إدارة مناقشات صفية قبلية من خلال تقديم أوراق عمل خاصة حول كل مفهوم مطروح يستخدم فيها مصطلحات معرفية مثل: تنبأ، صنف، حلل.
5. تدريب الطلبة على بناء توقعات، أو بناء آراء.

6. تسجيل افكار الطلبة على مسجل، ويقوم بتحليل أوراق العمل لمعرفة ما لدى الطلبة من أفكار تتعلق في الموضوع.
7. إجراء عصف ذهني مع الطلبة لمناقشة المفهوم وإثارة الأسئلة حوله.
8. يشجع على المناقشات الصفية والاتصال ضمن مجموعة، من خلال طرح أسئلة مفتوحة الإجابة وذكية وحاذقة على الطلبة، حيث تثير تساؤلات وعمليات وتنقيب وإجابات عن أسئلة مثل التعليق على صور مرتبطة في الموضوع .
9. السماح بوقت انتظار كافٍ بعد تقديم الأسئلة للطلبة.
10. توجيه الطلبة لأنشطة إثرائية تتضمن عنصر المفاجأة والضغط المعرفي وتكون ممتعة وقابلة للإمتداد إلى مجالات أخرى (زيتون، 2003)
11. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة حول صلة أو عدم صلة أمثلتهم بالمفهوم.
12. الربط بين المعرفة السابقة لدى الطلبة مع المعرفة الجديدة.
13. يعطي مزيدا من التوضيح حول المفهوم.

خطوات مقترحة يستفيد منها الطالب عند ممارساته البنائية في العملية التعلمية:

1. يعرف ما يريد، حيث يبين موقفه من القضية موضوع التعلم.
2. ينطلق في قضية التعلم من احتياجاته الخاصة.
3. يجيب عن الأنشطة المقدمة وأوراق العمل، وعن أسئلة المعلم حول المفهوم من بنيته المعرفية الخاصة لمعرفة ما لديه (زيتون، 2003).
4. يتحاور مع زملائه لتحقيق التفاعل مع الزملاء في الموضوع المراد تعلمه.
5. يقوم بعمل خرائط مفاهيمية تدور حول الأفكار الرئيسة من منظوره الخاص.
6. يقوم بإجراءات مختلفة من عصف ذهني وتعليق على رسومات، وعمل مقابلات، وتسجيل ملاحظات (Philips, 1995).
7. يحدد بعض احتياجاته التي تتعلق بموضوعات الفقه المطروحة.
8. يتبنى موقفاً خاصاً به من القضية وموضوع التعلم، ويعرف الطريقة التي يفاوض بها الآخرين في القضية المعرفية، ويعرف الطريقة التي يقدم بها الخبرة، كما يعرف ما ينقصه من خبرة من مواقف التعلم، حيث يحدد الخبرة التي يريد الوصول إليها، ويتفاعل مع موجودات البيئة، ليحلل المعرفة والخبرة (Paker and Jessie, 2000).

9. يتوجه لأنشطة إثرائية لزيادة فهمه من قراءة موجهة، حيث يضع تعريفا للمفهوم، ويقوم بإعادة ترتيب الأفكار، وبعمل خرائط مفاهيمية بعدية. ويقوم بعرض المعرفة الجديدة التي توصل إليها، ليقوم ببناء أفكار جديدة.

10. يتدرب على بناء توقعات، أو بناء آراء، ويقوم باتخاذ قرار، ويتحدث عن خبرة تم تطبيقها، حيث يميز المعلومات المهمة من المعلومات الهامشية. (Fosnot, 1996).

عقبات تواجه تطبيق الإستراتيجية البنائية في تدريس مبحث التربية الإسلامية بشكل خاص وجميع المباحث بشكل عام:

أولاً: كثرة عدد الطلبة في الصف، وطبيعة الصفوف وطريقة توزيع الطلاب فيها.

ثانياً: الفروق الفردية البيّنة بين الطلبة.

ثالثاً: عدم إمكانية توفير مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة الطلبة للأنشطة الاستكشافية والأنشطة التوسيعية (Fosnot, 1996).

رابعاً: عدم المرونة في تنظيم وتعديل جدول الحصص الدراسي، حيث تحتاج هذه الإستراتيجية في تطبيقها إلى وقت أطول بكثير من الطريقة الاعتيادية.

خامساً: عدم توفر الانضباط الذاتي والالتزام في العمل عند بعض الطلبة.

سادساً: وجود جملة من الأعباء التدريسية التي تعيق كل من المعلم والطالب بتطبيق هذه الإستراتيجية.

سابعاً: البنائية تحتاج إلى صفاء في الذهن، وعدم انفعال، حيث لا يستطيع الطالب أن يصف الخبرة الشعورية بصورة علمية وهومنفعل.

ثامناً: بعض موضوعات الدروس التي تتطرق إلى حقائق جزئية، تتطلب الحفظ أو يصعب اكتشافها من قبل الطالب (ومثال ذلك الحياة البرزخية).

تاسعاً: خطورة بعض القضايا العقدية التي يعجز العقل فيها عن الإدراك، ويسلم بها كما جاءت، إذ تعتمد على النقل أي الوحي بصورة تامة وكاملة.

عاشراً: هدف مناهجنا عموما في تدريس أكبر عدد ممكن من المعلومات في الدرس الواحد، وهذا يعيق تطبيق البنائية في التدريس.

نخلص مما سبق إلى الأمور الآتية:

1- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة تؤدي إلى إبداع الطالب لتراكيب معرفية جديدة، وذلك من خلال تفاعله مع موجودات البيئية المحسوسة، وتوظيف ما اكتسبه الطالب من خبرات، وفي مواقف جديدة.

2- النظرية البنائية تؤكد على التعلم القائم على المعنى، أي القائم على الفهم، أو المؤدي إلى معنى يستطيع الطالب من خلاله ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة، وإعادة بناء المنظومات القديمة ليمارس فيه الطالب دور المخترع والمكتشف.

3- تؤكد البنائية على أن الطالب يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه، وذلك بعد تعريضه لحالة عدم اتزان معرفي، أي أن الطالب يضيف معرفة جديدة إلى بنيته المعرفية.

4- يرى البنائيون أن أغراض التعلم تنبع من واقع حياة الطلبة واهتماماتهم، والتعلم مرتبط باحتياجاتهم، ومنطلق من منظورهم الخاص.

5- تؤكد البنائية على الفروق الفردية، فالطلبة عموما ً يختلفون في درجة فهم المعنى الواحد تبعاً للتراكيب المعرفية أو الخبرات السابقة التي مروا بها، لكل طالب فهمه الخاص، قد يوافق أو يختلف مع الآخرين من أقرانه.

6- تؤكد البنائية على أهمية التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، فيجب أن تكون بيئة الطالب مناسبة بحيث تسمح بمناقشة المفاهيم بين الطلبة، وعلى المعلم أن يشجعهم على طرح الأفكار وإثارة التساؤلات حتى يصلوا إلى مفهوم، أو معنى مشترك فيما بينهم. وقد لا يصلوا أحياناً لهذا المفهوم أو المعنى عند مناقشة بعض القضايا.

7- تؤكد البنائية على أن المعرفة القبلية (السابقة) لدى الطالب شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى. لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لدى الطالب يساعد في تكوين منظومة معرفية ذات معنى عند الطالب. فقد تكون المعرفة السابقة بمثابة جسر تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل الطالب، وقد تكون بمثابة عقبة أو صخرة تمنع مرور المعرفة الجديدة إلى عقل الطالب.

8- تؤكد البنائية على التجريب العملي ومحاولة الطالب للوصول إلى المعرفة بنفسه تحت إشراف وتوجيه من المعلم، وعلى المعلم أن يتقبل خطأ الطالب ويساعده على الفهم وتصحيح الخطأ.

9- الأخطاء لدى البنائية تمثل جزء من عملية التعلم لا ينبغي أن يعاقب عليها الطالب.

ثانيا ً: الاستيعاب:

يعد الاستيعاب واحدا من الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية، فهو محور أساسي للتمييز بين الطلبة ومعرفة الفروق الفردية بينهم، كما تستمد التربية منه نظرتها وتصوراتها

ومفاهيمها التي توضح لنا الأبعاد الشخصية للطالب، بوصفه كائنا ينمو ويتعلم، ومن الجدير بالذكر أن بعض الدراسات أشارت على أن الاستيعاب يتيح فرصة كبيرة لتطوير القدرات العقلية وتنمية الذكاء. لذلك كله كان اهتمام كثير من التربويين في هذا الموضوع، لاسيما أن له علاقة مباشرة في جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية .

مفهوم الاستيعاب:

يقول الزمخشري في أساس البلاغة في معنى الاستيعاب: أوعبت الشيء واستوعبته إذا استنظفته، ومن المجاز: استوعب الجراب الدقيق. وأوعبوا جلاءً: لم يبق في بلدهم أحد. أي أن معنى الاستيعاب الاحتواء (الزمخشري،538هـ).

وعرف بياجيه مفهوم الاستيعاب بصورة مأخوذة من البيولوجيا بأنه عبارة عن عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة (Piaget, 1970).

وعرفه (عبدالمجيد، 1986) بأنه قدرة المتعلم على فهم معاني الكلمات والرموز واستنتاج الفكرة العامة.

وعرفه (الطواها، 1995) بأنه عملية عقلية إدراكية، تتضمن التذكر، والاسترجاع للمعلومات، يليها توليد معان جديدة، وأعادة صياغتها، ثم استغلالها في واقع الحياة اليومية.

وعرفت (Haight, 2000) مفهوم الاستيعاب بأنه فهم الكلمات من خلال فهم موضوع الكتاب، حيث يتبين لنا مدى أهمية الاستيعاب فبدونه لا يستطيع القارئ تطبيق المادة المقروءة أو لا يستطيع أن يقتبس منها إن كان يعد بحثا .

وفي ضوء التعريفات السابقة نرى أن الباحثين وصفه بالقدرة العقلية، أو بالعملية العقلية التي من خلالها تفهم الكلمات وتتولد معاني جديدة، وبناء على ذلك عرف الباحث الاستيعاب بأنه القدرة على فهم الفكرة والتعبير عنها بصيغة مختلفة، حيث يعد الاستيعاب حصيلة التفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والتربوية، والمدخلات التعليمية، والمتغيرات التربوية في العملية التعليمية، والعوامل الشخصية لدى الطالب، المتمثلة في بنائه المعرفي، والقيمي، والعاداتي.

أهمية الاستيعاب في العملية التعليمية التعلمية:

يتفق الباحثون على أهمية الاستيعاب، لاسيما في العلمية التعلمية التعليمة، لأنه ركنها الركين، فالاستيعاب سبب لتحقيق النتاجات، ومعرفة الغايات، وإيضاح العبارات، فمن خلاله يعرف الطالب المقصود، ويبحث عن المنشود، وهذا يتفق مع التعريف الذي اختاره الباحث لمفهوم الاستيعاب

وهو فهم الكلمات، ومعرفة المضامين ثم فهم موضوع الفكرة والتعبير عنها بأسلوب آخر، ومن دونه لا يستطيع المتعلم فهم المراد من النصوص، أو معرفة المغزى والمقصود من المكتوب.

مستلزمات الاستيعاب:

أن استيعاب الطلبة لا يمكن أن يحصل إلا بوجود مجموعة من متطلباته أشار إليها (المرعي والحيلة، 1998) وهي :

1. توفير الجو المناسب الذي يسمح للطلبة التفاعل مع موجودات بيئة التعلم.
2. الإنصات الذي يحقق التواصل بين الطالب والمعلم.
3. وجود حصيلة لغوية يستطيع الطالب الإفادة منها.
4. الذكاء وطريقة التفكير والقدرات الذهنية والإمكانات العقلية، حيث نجد أن الذكاء والقدرة على التذكر يسهمان في عملية الاستيعاب، وإيجاد مستوى عال في التفكير، والطلبة فيها متفاوتون.
5. الدافعية المؤدية إلى التركيز في الكلام المسموع أو المقروء تزيد من الاستيعاب.
6. الثقة بالنفس.
7. التواصل التام بين المعلم والطالب.
8. استخدام لغة الجسد ومثيرات التعلم.
9. المعلم الناجح صاحب الكفاءة له أثر واضح على عملية الاستيعاب.
10. الترغيب والترهيب يؤثران على الاستيعاب وإبعاد اللامبالاة (المرعي والحيلة، 1998).

أسباب ضعف الاستيعاب

هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى ضعف الاستيعاب منهاعدم تهيئة الجو المناسب، وإحساس الطالب بالإرهاق أوالملل (الطواها، 1995)، كما أن ضعف الثقة بالنفس، وعدم التركيز، تؤثر على الاستيعاب، والشعور بعدم الميل أو الفائدة للمادة المقروءة أو المسموعة، والعلاقة السلبية مع المعلم، تجعل الطالب لا يهتم بالمعرفة التي يقدمها المعلم، كما أن الجانب الاقتصادي، فالفقر له أثر على الاستيعاب والتركيز والمشاكل الأسرية، إضافة إلى ضعف القدرات الذهنية والإمكانات العقلية تؤدي كلها إلى قلة التفاعل مع المعلمين، والزملاء، ومع النظام الرسمي في المدرسة،

والسياسات التعليمية المعمول بها، والطريقة التي صممت بها الكتب المدرسية. (المرعي والحيلة، 1998)

بالإضافة إلى ذلك فإن هناك عاملاً آخر مهماً يؤثر في الاستيعاب ذكره (الأكلبي وموسى، 1996) المشار إليه في المرعي والحيلة (1998)؛ وهو تجميع الطلبة حسب قدراتهم، وبرامج التقوية والتعمق، والإرشاد النفسي، وخصائص المعلمين، والمرافق العامة، ومدى استخدام التقنيات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية، وحجم المدرسة، واستراتيجيات التدريس، وطرائق التعليم، والبئية التعليمية.

العوامل التي تساعد في تحسين استيعاب الطلبة:

هناك بعض العوامل والمتغيرات التي تساعد في تحسين الاستيعاب المعرفي للطلبة والارتقاء بهم لبلوغ الغايات المنشودة، ومن الممكن تقسيمها إلى مستويات عدة وعلى النحو الآتي:

1- ما يتعلق بالمعلم: فالمعلم الكفء، والمؤهل أكاديمياً وتربوياً ومسلكياً، قادر على زيادة الاستيعاب لدى الطلبة، وكلما تنوع في استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، استطاع أن يزيد من الاستيعاب لدى الطلبة، ومدى توافر المواد والأجهزة التعليمية ومصادر التعلم واستخدامها، كان له أثر على استيعاب الطلبة. كما لطريقة شرح المعرفة الجديدة ، والوصول إليها، ودرجة العلاقة بين المعلم والمتعلم، أثر على زيادة استيعاب الطلبة (الطواها، 1995).

2- ما يتعلق بالطالب: فالطالب الذي يملك حصيلة لغوية، وعنده خبرات سابقة، وينتبه للمعلم أثناء سير الدرس، زاد ذلك من مقدرته الاستيعابية، كما للذكاء والرغبة في التعلم مع وجود الدافعية الداخلية للوصول إلى المعرفة الجديدة، والحالة الصحية، أثر واضح في الاستيعاب (Haight, 2000).

3- ما يتعلق بالمادة والمحتوى: المادة التي يحبها الطالب يستوعبها أسرع، وكلما كانت المادة أنفع للطالب في حياته، وحققت له شيئا من الوظيفية كلما أنتمى لها الطالب واهتم بها أكثر، مما يؤدي إلى زيادة استيعابها(Karlin , 1980).

الاستيعاب في التربية الإسلامية:

الناظر إلى الأدب التربوي الإسلامي في هذه المسألة يجد أن سيد البشر محمد صلى الله عليه وسلم قد ركز على مسألة استيعاب أصحابه لما يقول ويفعل، و قد بوب كبار اهل الحديث في

كتبهم ابوابا في الفهم ومنهم الأمام البخاري يبوب بابا عظيماً في صحيحه بعنوان "الفهم في العلم" وقد أورد فيه مجموعة من أحاديث رسول الله التي يقصد منها معرفة درجة استيعاب أصحاب النبي لأقواله ومنها على سبيل المثال:

– حَدَّثَنَا عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ حَدَّثَنَا سُفْيَانُ قَالَ قَالَ لِي ابْنُ أَبِي نَجِيحٍ عَنْ مُجَاهِدٍ قَالَ صَحِبْتُ ابْنَ عُمَرَ إِلَى الْمَدِينَةِ فَلَمْ أَسْمَعْهُ يُحَدِّثُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَّا حَدِيثًا وَاحِدًا قَالَ كُنَّا عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَأُتِيَ بِجُمَّارٍ فَقَالَ إِنَّ مِنْ الشَّجَرِ شَجَرَةً مَثَلُهَا كَمَثَلِ الْمُسْلِمِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَقُولَ هِيَ النَّخْلَةُ فَإِذَا أَنَا أَصْغَرُ الْقَوْمِ فَسَكَتُّ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ هِيَ النَّخْلَةُ" (البخاري،باب الفهم في العلم، ج1،ص 76).

فَالْفَهْم فِطْنَة يَفْهَم بِهَا صَاحِبهَا مِنْ الْكَلَام مَا يَقْتَرِن بِهِ مِنْ قَوْل أَوْ فِعْل ، وَقَدْ أَخْرَجَ أَحْمَد فِي حَدِيث أَبِي سَعِيد الْآتِي فِي الْوَفَاة النَّبَوِيَّة حَيْثُ قَالَ النَّبِيّ صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : " **إِنَّ عَبْدًا خَيَّرَهُ اللَّه** " **فَبَكَى أَبُو بَكْر وَقَالَ : فَدَيْنَاك بِآبَائِنَا ، فَتَعَجَّبَ النَّاس** . وَكَانَ أَبُو بَكْر فَهِمَ مِنْ الْمَقَام أَنَّ النَّبِيّ صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ هُوَ الْمُخَيَّر ، فَمِنْ ثَمَّ قَالَ أَبُو سَعِيد : فَكَانَ أَبُو بَكْر أَعْلَمنَا بِهِ . (ابن حجر العسقلاني، 850هـ)

وقد أهتم علماء الإسلام السابقين في هذا الموضوع، وجعله ركيزة أساسية في فهم الدين، قال سفيان بن عيينة : " أول العلم الاستماع ، ثم الفهم والاستيعاب ، ثم الحفظ ، ثم العمل ، ثم النشر " (البيهقي، 345).

وكيف يستطيع أي معلم أن يعلم أو يدرس مجموعة من الطلاب ، أو أن ينقل لهم قضية من القضايا، ويشعرهم بأهميتها، ويؤثر بهم، ما لم يستوعب هو أولاً هذه القضية، ويتفاعل معها ويؤمن بأهميتها، ومن ثم يقوم بتفهيما لطلابه.

ثالثاً: التفكير الناقد:

فضل الله تعالى الإنسان على سائر المخلوقات، وميزه بسمة التفكير، وخصه بالبيان والقدرة على الإقناع والتعبير، قال تعالى: "**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**".(سورة النحل 78) وقال تعالى :"**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ** (191) سورة آل عمران.

ونعمة العقل نعمة تحتاج إلى الصون والرعاية، ولا يكون ذلك إلا بتنميتها واستخدامها بصورة دائمة، ومستمرة في جميع المواقف الحياتية، إذ يعد العقل أداة المعرفة وهو آلة التعلم الذي يهيأ لمعالجة العمليات الذهنية وهي: الانتباه، والإدراك، والتفكير، والاستبصار، والترميز، والتنظيم، والتصنيف، والتذويت، والشخصنة، والإدماج، والتكامل، والتخزين، والتذكر، والاسترجاع، والترف، والناس متفاوتون بتوظيفهم لعقولهم، لأن ممارستهم العقلية تختلف من شخص إلى آخر حسب نشاطه العقلي، ومهاراته التي اكتسبها أو تعلمها، وعليه فإن للتفكير مهارات قابلة للتعلم كأي مهارات أخرى يتعلمها الإنسان ليوسع مداركه وليكون أكثر فاعلية في مواجهة المشكلات، وأقدر على الإبداع (قطامي، 2009).

وعند تعطيل هذه النعمة، يؤدي ذلك إلى آنية التفكير، وموسمية العمل، والارتجال بكل موقف، والوقوف عند ظواهر الأحداث، دون النظر في أسبابها، ومآلاتها وآثارها، وبالتالي يجانب الحكمة والصواب.

ويعد التعليم من أهم أسباب تنمية التفكير، لأن التفكير ضرورة حيوية للإيمان ولاكتشاف نواميس الطبيعة، وهو ضرورة حيوية للنجاح في الدراسة والحياة، وهو طاقة متجددة تحافظ على بقاء الفرد والمجتمع في مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، وهو أشبه ما يكون بعملية التنفس للإنسان (جروان، 1999). كما يرى فيرا وهانا (Vera and Hana,2003) إن تعليم التفكير من أهم الأهداف التي تسعى النظم التربوية إلى تحقيقها في الوقت الحاضر لمساعدة الطلبة على حل المشكلات.

وتعد عملية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من الأهداف التي تعين على تطوير وتحسين تفكيرهم، حتى يصبحوا قادرين على توظيف المعرفة التي يحصلوا عليها وعلى تقييمها، واستخدامها في عملية صنع القرار وإصدار الأحكام، وحل المشكلات التي تواجههم، لا سيما إذا تعلقت المشكلات بمواقف حياتية مرتبطة ببيئة الطلبة، وكانت ذات أهمية اجتماعية تثير انتباههم (Norman & Yang, 2002). ولأن مهارات التفكير الناقد تعين على مواجهة المواقف المحيرة، والصعبة، ولأن فيها أيضاً تنمية لمهارات الفهم ، والقدرة على التعليل والربط والتفسير والتحليل والتقويم.

ويشبه دي بونو (De Bono, 1998) التفكير بلعبة التنس " فإذا كان لاعب التنس يحتاج إلى تعلم وممارسة مجموعة من المهارات والعمليات حتى يتقن اللعب، فإن أي فرد يحتاج إلى تعلم وممارسة مهارات وأدوات التفكير حتى يتمكن من التفكير بفاعلية" (De Bono, 1998).

تعريف التفكير الناقد:

للتفكير الناقد تعريفات عديدة، وردت في الأدبيات التربوية، إلا أنه يعد من أكثر المصطلحات التربوية تداخلاً وارتباطاً مع غيره، فيستخدم أحياناً ليدل على مفهوم حل المشكلات، أو التفكير التأملي، أو التفكير التحليلي، أو التفكير الواضح، أو التفكير المنطقي، أو التفكير المستقبلي، أو كشف العيوب والتمييز والتناقض (جروان، 1999)، وهذا يعود لارتباط التفكير الناقد بشكل كبير مع العديد من مهارات التفكير المختلفه، وخصوصاً التفكير الإبداعي والذكاء وحل المشكلة، حيث يرى ستريب (Streib، 1993) المذكور في (المصري ،2005) أن التفكير الناقد وحل المشكلات مصطلحان متداخلان، وأوصى بتقديم مصطلحات جديدة لوصف العلاقة بين هذين المصطلحين.

وقد عرف المصري(2005) التفكير الناقد بأنه مفهوم مركب يتداخل مع مفاهيم تربوية تفكيرية أخرى، حيث ينظر إليه أحياناً على أنه التفكير المنطقي أو الاستقصاء، أو التفكير الإبداعي، ويجعل كل ذلك على أساس أنها مترادفات كشيء واحد بالرغم من الاختلافات الجوهرية بينهما.

وقد عرفه بيير (Beyer , 1983) بأنه:" العملية التي يتم بواسطتها تقدير صحة ودقة وقيمة أي ادعاءات معرفيه ومناقشتها

وقد عرف خليفة (1999) التفكير الناقد بأنه: " تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد باستخدام التفكير التأملي التحليلي العقلاني الذي يقوم على وضوح السبب الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقده أو يعمل به ".

وعرفه زيادات (1995) :" بأنه القدرة على تقرير حقيقة المعرفة ودقتها، والتحليل الموضوعي لأي إدعاء معرفي، أو اعتقادي في ضوء الدليل الذي يدعمه للوصول إلى استنتاجات سليمه بطريقة منطقية واضحة، بدلاً من القفز إلى النتائج " .

وعرفته قطامي (2001) بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون الإلتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه بالاستناد الى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل الى الاستنتاج أو التعميم أو القرار .

وقد عرفه موور وباركر (Moor and Parker, 2002) المذكور في (سعادة، 2003) أن التفكير الناقد هو عبارة عن الحكم الحذر، والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه.

وعرفه المصري (2003) بأنه نشاط عقلي يمارس فيه الفرد استخدام عقله، ويفكر في الأسباب والمسببات وإعطاء تفسير وحكم.

وعرفه محمود (2008) " بأنه ذلك التفكير الذي يتطلب من الفرد القيام بمهارات محددة واضحة مثل مهارة التحليل والاستنتاج والربط والاستدلال ليستطيع من خلالها الحكم بناء على معايير معينة.

والذي يراه الباحث تعريفا للتفكير الناقد بأنه فحص وتقييم للأفكار والحلول، بعد النظر والتأمل للوصول إلى اتخاذ قرار وإصدار أحكام.

بمعنى آخر هو مهارة عقلية تعنى بالنظر والتفكير في الاحتمالات والبدائل، وذلك بفحص الحلول المطروحة وتقييمها، لتحقيق القدرة على التمييز و إصدار الأحكام و اتخاذ القرار.

مهارات التفكير الناقد:

استعرض نيدلر المذكور في (قطامي، 1990) ، اثنتي عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد في مقالته إذ افترض أن معرفة هذه المهارات يمكن أن تغير في بناء المناهج التي تنمي أساليب التفكير الناقد وهي : -

القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية، وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان أو الدليل. وتمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة، ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراض المختلفة. والعمل على تحييد المعلومات المتعلقة بالموضوع أو التحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً. وصياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة، والقدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات، والقدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام. والقدرة على تحديد القضايا البديهية و الأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان و الدليل. وتمييز الصيغ المتكررة، والقدرة على تحديد موثوقية المصادر، وتمييز الاتجاهات و التصورات المختلفة لوضع معين، وتحديد قدرة البيانات و

كفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع، والتنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من حدث أو مجموعة من الأحداث.

و يرى بول المذكور في (قطامي، 1998) ، أنه يجب على الطلبة أن يعرفوا أن هناك ميلاً طبيعياً لدى الناس لأخذ نظرتنا التي تكونت عن الآخرين بعين الاعتبار ، و ينبغي علينا أن نفاضل باستمرار للتغلب على الميل ، ويميز بين " المعنى الضعيف " و المعنى القوي للتفكير الناقد ، إذ إن الأفراد الذين يستخدمون مهارتهم في التحليل والمحاورة، ويدفعون من ذلك مهاجمة، وتقليل أهمية آراء أولئك الذين لا يتفقون معهم، إنما يمارسون " المعنى الضعيف " من التفكير الناقد. أما التفكير الناقد ذو المعنى القوي فهو الذي يحرر الفرد من حالة العجز عن إدراك وجهات نظر الآخرين، ويدرك ضرورة وضع افتراضاته وأفكاره موضع اختبار و فحص قوة الآراء المعارضة لآراء وأفكاره.

وقد حاول العلماء تصنيف مهارات التفكير الناقد، وأجملها (Beyer, 1983) بالمهارات الآتية:

2. التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها بين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمة .
3. التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تفهم من الموضوع ولا ترتبط معه .
4. تحديد مصداقية مصدر المعلومات .
5. تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية .
6. التعرف إلى الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة .
7. التعرف إلى المغالطات المنطقية .
8. التعرف إلى أوجه عدم الاتساق في عملية الاستدلال من الوقائع .
9. تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء (Beyer, 1983).

ذكر إنايس (Ennis, 1985) المذكور في محمود (2008) قائمة تشمل مجموعة من مظاهر التفكير الناقد، والمرتبطة جميعاً بمظاهر الحكم، ووضع هذه الأحكام على النحو الآتي:

استيعاب وفهم معنى الجملة، والحكم فيما إذا كان هناك غموض في سطر من الأسطر، والحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بشكل ضروري، والحكم فيما إذا كانت جملة من الجمل محددة بشكل

كاف، والحكم فيما إذا كانت جملة معينة هي بالفعل تطبيق لمبدأ معين، والحكم فيما إذا كانت جملة من جمل الملاحظة الصادقة ويعتمد عليها، والحكم فيما إذا كان الاستنتاج الاستدلالي أمراً مطلوباً، والحكم فيما إذا كان قد تم التعرف إلى المشكلة، والحكم فيما إذا كان شيء ما هو مجرد افتراض، والحكم فيما إذا كان تعريف ما كافياً، الحكم فيما إذا كانت جملة ما قد تمت صياغتها من قبل جهة ما وهي مقبولة.

ولربط التفكير الناقد بمهارات واضحة ومحددة يمكن أن تدرس بسهولة ويسر، يؤكد الباحث على ما أورده (جابر، 1985) المذكور في (العظمة ، 2006م) حول مهارات التفكير الناقد حيث حدد المهارات بخمس وهي على النحو الآتي:

1. معرفة الافتراضات :وهي القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراض ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة .
2. التفسير : ويعني القدرة على استخلاص نتيجة معنية من حقائق مفترضة بدرجة مقبولة من التقييد .
3. تقويم المناقشات : قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف منها .
4. الاستنباط : قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطي له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.
5. الاستنتاج : ويعني قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له .

دور المعلمين في تنمية مهارات التفكير الناقد:

يُعد المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية (أبوالعينين وآخرون، 2003) . فالمعلم هو المصدر الرئيس والغني لتنظيم خبرات التعلم والتعليم، وهو الذي يرتقي باداءات الطلبة، كما يعد المعلم العامل الرئيس لتطوير مصادر البحث لدى المتخصصين في مجالات التعليم والتعلم وهو الوسيط الرئيسي الذي ينقل نتائج البحوث

والدراسات التي يتوصل لها العلماء التربويين إلى ممارسات صفية والتحقق من قيمتها وفاعليتها ومناسبتها(قطامي، 2009).

ولا بد للمعلم أن يعرف مهارات التفكير الناقد، ويحاول تبنيها، وتقمصها، وإتقانها،وتنميتها، واكتشافها لدى طلابه، والتي من أبرزها أن يكون الطالب قادراً على امتلاك السمات الآتية: التأمل، والتصنيف، والتحليل، والاستنتاج، والتدقيق، والتمييز، والاستنباط، والتقويم (الحربي، 1423هـ).

دور معلم التربية الإسلامية في تنمية التفكير الناقد يتلخص بالمحاور الآتية:

حث الطلبة على تحقيق العصف الذهني حول موضوع الدراسة، حيث يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على إنتاج حلول وبدائل متنوعة، وأن ينظروا لموضوع الدراسة أكثر من زاوية، وبطرق مختلفة، وأن يفكروا بطريقة خلاقة، وغير مألوفة، حيث يعطي كل طالب نفس الفرصة في المشاركة، ويجعل الطلبة ضمن مجموعات لتحقيق التعاون فيما بينهم، ويقوم بتسجيل جميع أفكار الطلبة للتوصل إلى الأولويات والحلول المقترحة، وخلال ذلك لا بد أن يُظهر الانفتاح وتقبل أفكار الآخرين مهما كانت، ويُظهر حب الاستطلاع في تطوير وجهات النظر الجديدة، وهذا يلزم اتباع خطة واستخدام مصادر مختلفة لجمع وتنظيم الأفكار، مع تحديد البيئة الصفية الملائمة لتعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد، بتوافر المناخ الذي تسوده الحرية والتسامح والمرونة.

وإذا تم توفير الأمان النفسي للطلبة يزيد من الانطلاق والحرية الفكرية، وتنوعت الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة، تعمل على تحفيز الطلبة على التفكير من خلال عرض نماذج لزملائهم استطاعوا إيجاد حلول مبتكرة وناقدة للمشكلات التي تعرضوا لها، مع احترام الميول العلمية لدى الطلبة والعمل على تشجيعها وتنميتها والحرص على عدم التهكم والسخرية والاستعلاء على الأفكار الصادرة من الطلبة مهما بدت تافهة أو ساذجة ، فالأفكار المبدعة في التاريخ بدأت غريبة وغير مقبولة في بداية نشوءها، ويشجع الفروق الفردية بين التلاميذ وعدم الحرص على جعل جميع النشاطات جماعية، ويبتعد عن تقديم الحلول الجاهزة للمشكلات وعدم فرض أنماط محددة من التفكير عليهم. (أبوالعينين و آخرون ، 2003).

أهمية التفكير الناقد:

تتمثل أهمية التّفكير النّاقد بالمحاور الآتية:

1.تنمية قدرة الطّلبة لمواجهة الانفجار المعرفي والنمو المتسارع في وسائل وأساليب اكتساب المعلومات والمهارات.

2. مساعدة الطّلبة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتّفكير بوضوح، وتنظيم المعلومات، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة، وجعل الطلبة مستقلين في رأيهم.

3. مساعدة الطّلبة على أن يصبحوا متعلمين مستقلين معتمدين على أنفسهم، وعلى استمرارهم في النجاح في المدرسة والحياة اليومية، ويؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم، و تقود الطالب إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات، و تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف (أبوالعينين وآخرون، 2003).

4. التّفكير النّاقد يساعد الطّلبة على الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي، الذي يهدف إلى تأهيل الطالب، بوصفه محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وتؤكد أهمية التنشئة الذهنية ، وتطوير القدرات العقلية العليا ، وتزويد الطّلبة بالمهارات التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع المعلومة من مصادرها المختلفة، قاصدا فهم هذه المعلومة واستخدامها في حل المشكلات التي تواجهه.

5. التفكير الناقد يحول اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي (محمود، 2008).

6. التفكير الناقد يكسب الطلبة تعليلات صحيحة، ويؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، و يجعل الطلبة أكثر اهتماما بالمعرفة المطروحة عليهم (الخضراء، 2005).

7. يجعل التفكير الناقد من الخبرات المدرسية ذات معنى، وتعزز من سعي الطلبة لتطبيقها وممارستها، ويرفع من المستوى التحصيلي للطلبة، ويتجعل الطلبة أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم، حيث تعزز من قدرة الطالب على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ويتزيد من ثقة الطالب في نفسه، وتتيح للطالب فرص النمو والتطور والإبداع (سعادة، 2003).

التفكير الناقد في التربية الإسلامية:

الآيات التي تدعو إلى إعمال العقل والتفكير كثيرة، فقد ورد في القرآن الكريم تسع عشرة أية تدعو إلى التفكر، وتسع وأربعون آية تدعو إلى إعمال العقل، ومائة وآيتان تدعو إلى النظر، وآيتان تدعو إلى التدبر(عبد الباقي، 1842 هـ)، وإن دل هذا يدل على أهمية العقل بالنسبة

للإنسان فهو سبب نجاته أو سبب هلاكه، وما يهمنا هنا هو الاستشهاد ببعض الآيات، والتي يعتقد الباحث أنها تعكس مهارات التفكير الناقد بجلاء، ومنها ذلك الحوار الذي دار بين نبي الله إبراهيم عليه السلام وقومه في هذه الآيات_**(75) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ (76) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (77) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (78)**_سورة الأنعام الآيات (76–78)، فهذا خليل الله إبراهيم عليه السلام يستعرض جملة من الحلول ويمحصها، ليصل إلى الرأي الصواب والقدرة على اتخاذ القرار. وقال تعالى:"**وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لَّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**" (13) سورة الجاثية، وقال تعالى:"**يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**"(11) سورة النحل.

والمتتبع للسنة النبوية يجد فيها استخدام الرسول صلى الله عليه وسلم لمهارات التفكير الناقد بصورة جلية، والناظر بتمعن لقصة حصين مع النبي صلى الله عليه وسلم يجد أن النبي بدأ باستكشاف المعرفة السابقة لدى حصين، ثم عرضّه لحالة عدم اتزان معرفي، ثم جعله يبني معرفة جديدة.

فعن عمران بن حصين قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم لأبي : " يا حصين كم تعبد اليوم إلها ؟ " قال أبي : سبعة : ستا في الأرض وواحدا في السماء قال : " فأيهم تعد لرغبتك ورهبتك ؟ " قال : الذي في السماء قال : " يا حصين أما إنك لو أسلمت علمتك كلمتين تنفعانك " قال : فلما أسلم حصين قال : يا رسول الله علمني الكلمتين اللتين وعدتني فقال : " قل اللهم ألهمني رشدي وأعذني من شر نفسي " (رواه الترمذي،ج 5، 519).

وكذلك ما كان عليه السلف الصالح يجد أنهم لم يتطرقوا لأمر أو يقطعوا برأي أو يفتوا في مسألة في حرب أو سلم إلا بعد حوار ومناقشة وشورى وتفكير ناقد لذلك، ومن أمثلة ذلك ما دار في غزوة بدر في تحديد المكان الذي سينزل فيه المسلمون، من نزول أمام العيون لاخلفها. فحين نزل منزلاً ببدر سأله الخباب بن الجموح – يا رسول الله أمنزلاً أنزلكه الله ليس لنا أن نتقدمه أونتأخر عنه أم هي الحرب والمكيدة ؟ – قال الرسول صلى الله عليه وسلم " بل هي الحرب والمكيدة " قال بن الجموح – يا رسولَ الله ليس هذا بمنزل فأمض بالناس حتى تأتي أدني ماء القوم فننزله ثم تغوَّر الماء من القلب حتى نشرب ولا يشربون – قال الرسول صلى الله عليه وسلم " لقد أشرت بالرأي" رفع الرسول القائد صلى الله عليه وسلم الروح المعنوية لدي أصحابه باستشارتهم فقال (أشيروا إلى بالرأي أيها الناس) وقد أراد الأنصار.

وما دار في غزوة الخندق عند تبنى رسول الله صلى الله عليه وسلم فكرة سلمان الفارسي رضي الله عنه في حفر الخندق حول المدينة، وبعد مناقشات جرت بين القادة وأهل الشورى اتفقوا على ما قدمه الصحابي سلمان الفارسي رضي الله عنه.

وفي هذا فائدة عظيمة تبين منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في استشارة أصحابه والعمل بالرأي الأصوب، حتى لو كان الرأي مخالفا لرأي الحاكم، أو كان الرأي جديدا، قال تعالى لنبيه الكريم:" **فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ }** **(159) سورة آل عمرا ن.**

وهذا جعفر بن أبي طالب يناقش النجاشي ملك الحبشة عندما فر المسلمون إليه من تعذيب قريش لهم، وحاولت قريش استرداد ذلك النفر المهاجر، حيث استطاع ذلك النفر المسلم أن يخرج بالنصرة، والمؤازرة، والتأييد، والحماية من ذلك الملك العادل عندما ناقشوه بأسلوب ناقد أبطلوا مزاعم القوم وأجلوا الحقيقة التي لا ينكرها إلا جاحد. حيث استخدموا أسلوبا فيه استنتاج ذكي في ربط واستنباط ما يحقق لهم الحماية.

والناظر في التاريخ الإسلامي يجد الكثير من استخدامات السابقين لهذا النوع من التفكير، لاسيما في زمن أبي حنيفة النعمان، وظهور المعتزلة، والفرق الدينية المختلفة.

ونظراً لأن التفكير الناقد لا ينمو من فراغ، إذ إنه لابد من توافر المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته، لاسيما في موضوعات التربية الإسلامية، كان لا بد من التدريب على هذا النوع من خلال مواقف حياته تفاعلية، وتوجيه المدارس لتبني استراتيجيات تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهاراته، وتهيئ الأجواء لممارسة أنشطة وتدريبات تتحدى فكر الطلبة، وتستدعي استخدام عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة بهدف الارتقاء بتفكيرهم إلى مستوى يعلو عن مستوى ممارسة الأنشطة الدنيا للتفكير كالحفظ والتذكر، وهذا يتطلب التأكيد على أن يعمل معلم التربية الإسلامية على إكساب الطلبة القدرة على التفكير حتى يتحول التفكير لديهم إلى مهارة في مواجهة مشكلات الحياة بجدية ووعقلانية، لتطبيق المعرفة والقدرة على التعامل مع المواقف المختلفة ليشمل التخطيط واتخاذ القرار والبحث عن البدائل والتخمين والابتكار ودون تحيز أو تسرع.

وهناك وسائل تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مباحث التربية الإسلامية:

* إيجاد بيئة صفية تنمي التفكير وتشجعه ولا تعتمد على التدريس المباشر لمهاراته. إن إيجاد البيئة الصفيه المناسبة يعد المنطلق لاستخدام وتطوير إستراتيجيات التفكير مثـــل اتخاذ القرار وحل المشكلة (ريان،2005).

* إدخال مهارات التفكير في التدريس: يعد هذا المدخل الأكثر شيوعاً، حيث يـــربط المعلمون موضوع الدرس بمهارات التفكير الناقد. فمعرفة الطلبة بالحقـــائق والمفـــاهيم المناسبه ذات الصله بالمشكله التي يدرسونها تسهل عليهم التعامل مع مهـــارات التفكيـــر الناقد وبالتالي تنميتها(ريان،2005).

* تمكين مهارات التفكير الناقد في المنهج: حيث يشجع المنهاج على مهارات التفكير الناقد، ويعمل على تنميتها، كما يجب أن يتخلل المنهج، وأن يكون متضمناً فيه.

والناظر إلى مناهج التربية الإسلامية الحديثة يجد أنها اهتمت بإدخـــال بعـــض مهـــارات التفكير الناقد ضمن المنهاج، ويعد هذا من التطور الواضح فيها والناتج عـــن الدراســـات والأبحاث العلمية، التي اهتمت بالتربية الإسلامية.

الدراسات السابقة ذات الصلة

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تناول الباحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة، محليا وعربيا ودوليا، بقَصد الإفادة منها في الوقوف على ما قدمته هذه الدراسات من نتائج تقترن بعنوان هذه الدراسة، حيث يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: الدراسات التي تناولت استخدام الاستراتيجيات البنائية في تدريس المباحث المختلفة عموما وفي التربية الإسلامية خصوصا ً.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تنمية قدرة الاستيعاب.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الناقد.

أولاً: الدراسات التي تناولت استخدام الاستراتيجيات البنائية في تدريس المباحث المختلفة.

أجرى عبد الرازق (2001) دراسة بعنوان أثر استخدام الأسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم في فلسطين، حيث استخدم عبد الرزاق اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد بصورته الفلسطينية للعطاري (1999)، وقام بتطبيق اختبار تحصيلي من تصميمه ، حيث أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة باستخدام الأسلوب البنائي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة في اختبار التفكير الناقد تعزى إلى البنائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في التحصيل تعزى إلى التفاعل بين الجنس وأسلوب التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى مهارات التفكير الناقد يعزى إلى الجنس.

وأجرى الخوالدة (2003) دراسة بعنوان فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها في المفرق ، حيث استخدم الخوالدة مقياس لونجيو للنمو العقلي ومقياس آخر للاتجاهات نحو الأحياء، واستخدم اختبارتحصيلي ضم ثلاث مستويات: وأظهرت النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة الأحياء تعزى إلى إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، وإستراتيجية ويتلي)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة في مادة الأحياء تعزى لمستوى النمو العقلي.

وأجرى مصطفى (2004) دراسة بعنوان فاعلية إستراتيجية بنائية لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، حيث طور الباحث إستراتيجية تدريسية بنائية تعتمد على دورة التعلم ، وأعد دليلا تدريسيا لهذا الغرض تضمن تفصيلا لهذه الإستراتيجية ، ومذكرات التحضير للدروس الخاصة بها. وأعد الباحث اختبارا خاصا بمهارات التفكير العلمي في الكيمياء ، واختبارا آخر خاصا بالتحصيل للمادة المعرفية في الوحدتين الخامسة والسادسة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي ، وأظهرت النتائج وجود أثر في تنمية مهارات التفكير ومستوى القدرة في تحصيل العلوم يعزى لإستراتيجية التدريس المستخدمة.

وأجرت العفيف (2005) دراسة بعنوان أثر استخدام إستراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، حيث أعدت العفيف قائمة بمهارات النقد الأدبي ، وقائمة أخرى بمهارات التذوق الأدبي، واستخدمت أداتين للدراسة هما: اختبار النقد الأدبي و الثانية اختبار للتذوق الأدبي، واتبعت المنحى شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذين تعلموا باستخدام إستراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة والذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية ، كما أظهرت النتائج فروقا دالة بين جنس الطلبة لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، وأن هناك تفاعلا إيجابيا بين جنس الطلبة والطريقة لصالح المجموعة التجريبية وللإناث أكثر من الذكور.

وأجرت صرخوه (2006) دراسة بعنوان أثر إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس قي اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، حيث قامت صرخوة ببناء ثلاث أدوات وهي اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية، واختبار اكتساب التفكير الناقد، والدليل التعليمي لتدريس المفاهيم البلاغية باستخدام إستراتيجية التدريس البنائية القائمة على نموذج كاربلس (دورة التعلم)، واستخدمت طريقة تحليل التباين الثنائي المصاحب. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي للمفاهيم البلاغية تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس، وعدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي للمفاهيم البلاغية تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي للتفكير الناقد تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي الأدبي للتفكير الناقد تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس.

وأجرى اليتيم (2006) دراسة بعنوان أثر التكامل بين استراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم والخارطة المفاهيمية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلم وإدراكاتهم للبيئة التعلمية الصفية في الأردن، حيث استخدم اليتيم في هذه الدراسة ثلاث أدوات؛ الأولى اختبار فهم المفاهيم العلمية، والثانية استبانة اتجاهات الطلبة نحو التعلم، والثالثة استبانة البيئة التعليمية، وبعد تطبيق الدراسة ظهرت النتائج التالية: وجود فروق بين الاستراتيجيات الثلاث من حيث أثرها في فهم الطلبة المفاهيم العلمية لصالح إستراتيجية الخارطة المفاهيمية. كما ظهر وجود فروق دالة إحصائيا بين الاستراتيجيات الثلاث من حيث أثرها في اتجاه الطلبة نحو العلم، ولمصلحة الاستراتيجيتين الاستقصائيتين (التكاملية ودورة التعلم)، وظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجية التكاملية واستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية .

وأجرى الدراوشة (2007) دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، حيث قام الدراوشة بتطبيق برنامج تعليمي مقترح مبني على استراتيجيات ونماذج المدرسة البنائية، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي ظهرت النتائج الآتية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الاختبار البعدي لمهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية ، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الاختبار البعدي لمهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار الكتابة البعدي تعزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس، ولصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تنمية قدرة الاستيعاب.

أجرت هايت (Haight, 2000) دراسة هدفت إلى تحديد أثر تنشيط المعرفة المسبقة كإستراتيجية قراءة معرفية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثاني الأساسي في أحدى ضواحي نيوزيلنده. استخدمت هايت فيه مجموعة من الأدوات وهي: مقياس للإتجاهات نحو القراءة، واختبار للاستيعاب القرائي، ومقابلات للطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغير غير دال إحصائيا في الاستيعاب، و أظهرت نتائج مقياس الاتجاهات تغيرا بسيطا في اتجاهاتهم نحو قدرتهم القرائية ووصفهم لما يقرأون، في حين لم تشر النتائج إلى وجود ارتباط مباشر بين الاستيعاب وتنشيط المعرفة السابقة.

أجرت الهلسة (2004) دراسة بعنوان أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك، حيث استخدمت الهلسة الأدوات الآتية: اختبار الاستيعاب القرائي والذي قامت بإعداده، كما طورت وعدلت على اختبار واطسون جلاسر للتفكير الناقد، وأعدت دليلين أحدهما للمعلم والآخر للطالب. حيث أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للقراءة الإستراتيجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للقراءة الإستراتيجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين متوسطات درجات الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للقراءة الإستراتيجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد تعزى للقراءة الإستراتيجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد تعزى للقراءة الإستراتيجية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد تعزى للقراءة الإستراتيجية.

أجرت اليوزباشي (2004) دراسة بعنوان أثر استراتيجيتين لتعلم القراءة في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، حيث استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات هي: المادة العلمية ، واختبار تحصيلي في الاستيعاب، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف السادس في الاستيعاب القرائي تبعا لإستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المتبادل وإستراتيجية روبنسون). و وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف السادس في الاستيعاب القرائي تبعا للجنس لصالح الإناث. و وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف السادس في الاستيعاب القرائي تبعا للتفاعل بين إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المتبادل وإستراتيجية روبنسون) والجنس(ذكر، أنثى). وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الصف السادس نحو القراءة تبعا لإستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المتبادل وإستراتيجية روبنسون). وعدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الصف السادس نحو القراءة تبعا للجنس، وعدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الصف السادس نحو القراءة تبعا للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

وأجرى المسيعديين (2005) دراسة بعنوان برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. حيث استخدم في هذه الدراسة اختبار كأداة قياس مستوى تمكن الطلبة من مهارات الاستيعاب. و أظهرت الدراسة النتائج الآتية: انخفاض مستوى مهارات الاستيعاب عن المستوى المطلوب، وعدم وجود فروق إحصائية بين الكليات، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس لصالح الطالبات.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الناقد.

وأجرى الزعبي (2003) دراسة بعنوان أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث قام الزعبي بإعداد ثلاث أدوات للدراسة وهي : البرنامج التعليمي، واختبار التحصيل المعرفي، واختبار التفكير الناقد وفق إستراتيجية ماري مكفرلاند. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن استخدام الطرائق الثلاث في التعليم يؤدي إلى زيادة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي المباشر

واختبار التفكير الناقد البعدي المباشر لأفراد العينة في الدراسة، ووجود أثر للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل، واختبار التفكير الناقد البعدي المؤجل لأفراد العينة في الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار قياس التفكير الناقد والتحصيل تعزى لجنس الطلبة ولصالح الإناث.

وأجرت العبداللات (2003) دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت العبداللات بإعداد برنامج مستقل عن المواد الدراسية، تناولت فيه مشكلات حياتية واقعية ، طبق على شكل لقاءات بواقع ثلاثين ساعة تدريبية ، وطبق على المجموعتين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) المعدل للبيئة الأردنية كاختبار قبلي وبعدي ، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وأبعاده المعرفية لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمجموعة ، والتفاعل بينهما ، وقد أشارت النتائج إلى وضوح أثر البرنامج التدريبي على التعلم بالمشكلات على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطالب .

أجرى الخطيب (2006) دراسة بعنوان أثر تعليم وحدة مطورة في مادة الثقافة الإسلامية قائمة على الاستقصاء التراكمي التتابعي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، حيث أعد الخطيب لتحقيق أهداف الدراسة مجموعة من الأدوات وهي: مذكرة خاصة بالوحدة المطورة القائمة على الاستقصاء التراكمي التتابعي، واختبار يقيس التحصيل المعرفي يتكون من (50) فقرة من نوع اختبار متعدد، واختبار التفكير الناقد وفقا لاختبار (واطسون جلسر). وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار التحصيل ولصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد الكلي وعلى الاختبارات الفرعية ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار التحصيل تعزى لجنس المتعلم والتفاعل بين الطريقة والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد الكلي وعلى الاختبارات الفرعية تعزى لجنس المتعلم والتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى علاونة (2007) دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث قام علاونة بتطوير اختبار للتفكير الناقد في ضوء اختبار كاليفورنيا. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود أثر للبرنامج التعليمي المستند إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تحسين التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وعدم وجود أثرللتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ووجود أثر للبرنامج التعليمي المستند إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،، وعدم وجود أثرللتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى التحصيل في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

وأجرى الذنيبات (2008) دراسة بعنوان أثر إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث أعد الذنيبات المادة العلمية وفق إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني، وتم تصميم اختبار لقياس التحصيل الدراسي وآخر للتفكير الناقد. وقد أظهرت نتائج الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم وفق إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني والجنس في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني، وعدم وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني والجنس في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرى محمود (2008) دراسة بعنوان أثر استخدام إستراتيجية تحليل النص في التحـــصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، حيث قام محمود ببناء اختباراً تحصيلياً مكوناً من (20) سؤالاً من نوع الاختيـــار مـــن متعـــدد، واختبارا للتفكير الناقد وهو مكون من سبع مهارات تعمل على تنمية التفكير الناقد. وقد أظهـــرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (∝ = 0.05) فـــي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي فـــي مبحـــث التربيـــة الإسلامية (وحدة الفقه)، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى إلى أثر إستراتيجية تحليـــل النص. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05) في التحـــصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربيـــة الإســـلامية – وحدة الفقه– تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

وأجرى العمري (2008) دراسة بعنوان أثر استخدام استراتيجيات فوق معرفية في تنميـــة كل من مهارة التفكير الناقد والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث قام العمري ببناء اختبار تفكير ناقد لدروس وحدة السيرة النبوية في مادة التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي مكون من(30) فقرة ، وبناء اختبار تحصيلي لقيـــاس أداء الطلبة القبلي والبعدي لدروس السيرة النبوية مكون من(30) فقرة مـــن نـــوع الاختيـــار المتعدد. وتم أيضا بناء دليل تدريبي لكل من المعلم والطالب. وقد أظهرت الدراســـة النتـــائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل طلبـــة الصف السابع الاساسي في مادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية، وعـــدم وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تحصيل طلبة الصف الـــسابع الاساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس والطريقة، ووجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الناقـــد لطلبـــة الـــصف السابع الاساسي في مادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الناقـــد لطلبـــة الـــصف السابع الاساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحث لما سبق ذكره من دراسات ذات صلة بموضوعات هذه الدراسة، يمكن الوصول إلى مجموعة من الملحوظات على النحو الآتي:

أولاً: بالنسبة للدراسات التي تناولت إستراتيجية التدريس البنائية في المباحث المختلفة عموما ومبحث التربية الإسلامية على وجه الخصوص: لوحظ أن أغلب الدراسات في موضوعات بعيدة عن التربية الإسلامية، ولم يجد الباحث – بحدود علمه– دراسات تناولت البنائية في التربية الإسلامية. وأن معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ركزت على أثر الإستراتيجية البنائية في التحصيل بالدرجة الأولى، وعلى اكتساب المفاهيم بالدرجة الثانية، ويظهر ذلك جليا في الدراسات التالية:

الدراسات التي تناولت إستراتيجية التدريس البنائية في المباحث المختلفة منها: دراسة (عبد الرازق،2001)، ودراسة (الخوالدة، 2003)، ودراسة (اليتيم، 2006)، ودراسة (الدراوشة، 2007).

ثانياً: بالنسبة للدراسات السابقة المتصلة بالاستيعاب:

فهناك تباين شديد بين أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الاستيعاب كمتغير تابع، وهذه الدراسة، حيث لوحظ أن معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ركزت على الاستيعاب القرائي بالدرجة الأولى، وعلى الاستيعاب بمعنى الفهم ومنها: دراسة هايت (Haight, 2000)، ودراسة (الهلسة، 2004)، ودراسة (اليوزباشي، 2004).

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية:

في مبحث التربية الإسلامية ركزت معظم الدراسات على أثر متغيرات مستقلة مختلفة عن البنائية مثل الاكتشاف الموجه، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء،والتقويم التكويني، وتحليل النص، واستراتيجيات فوق معرفية، في تنمية التفكير الناقد كمتغير تابع ومنها: دراسة (الخطيب، 2006)، ودراسة (الذنيبات، 2008)، ودراسة (محمود، 2008)، ودراسة (العمري، 2008).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت أثر استخدام الإستراتيجية البنائية في التفكير الناقد فقد كانت في المباحث الأخرى: فقد قام مجموعة من الباحثين بدراسة أثر استخدام إستراتيجية بنائية في التفكير الناقد في مباحث مختلفة مثل دراسة (عبد الرازق،2001)، ودراسة (مصطفى، 2004)، ودراسة (العفيف، 2005)، ودراسة (صرخوة، 2006).

رابعا ً: من خلال النظر فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات فعالية إستراتيجية التدريس البنائية في تنمية الاستيعاب والتفكير الناقد، حيث كشفت نتائج دراسة كل من دراسة (الخطيب، 2006)، ودراسة (علاونة، 2007)، ودراسة (الذنيبات، 2008)، ودراسة (محمود، 2008)، ودراسة (العمري، 2008).

عن فعالية استخدام إستراتيجية التدريس البنائية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأن لها الأثر البارز في زيادة قدرة الطلبة على الاستيعاب وتنمية مهارات التفكير الناقد.

خامسا ً: اتفقت الدراسات السابقة على وجود أثر للبنائية على التفكير الناقد، ولكنها تباينت نتائج هذه الدراسات على أي الجنسين كان أثرها أكثر، فمنها ما كان دالا إحصائياً لصالح الإناث على الذكور، وذلك واضحا في دراسة كل من دراسة (الزعبي، 2003)، ودراسة (الخطيب، 2006)، ودراسة (محمود، 2008)، ودراسة (العمري، 2008).

ومنها ما أشارات على عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس بين الذكور والإناث ومنها دراسة كل من (صرخوة، 2006)، ودراسة (الدراوشة، 2007)، ودراسة (الخطيب، 2006)، ودراسة (الذنيبات، 2008).

سادسا ً: تفاوت مراحل التعليم لدى أفراد الدراسات التي جرى عليها تطبيق إجراءات الدراسات السابقة، فبعضها على طلبة المرحلة الأساسية مثل دراسة كل من (الدراوشة، 2007)، ودراسة (علاونة، 2007)، ودراسة (الذنيبات، 2008)، ودراسة (محمود، 2008)، ودراسة (العمري، 2008).

ومنها على طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من (الخوالدة، 2003)، ودراسة (مصطفى، 2004)، ودراسة (العفيف، 2005.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الأمور الآتية:

1. إعداد وتنفيذ الوحدة المطورة .
2. طبق الباحث اختبار مهارات التفكير الناقد الذي أعده محمود (2008).
3. الاطلاع على الإطار النظري.
4. الإفادة من قائمة المراجع للرجوع إليها عند مؤلفيها في حال توافرها.

ميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. جاءت هذه الدراسة لتبحث في أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية. و التي لم يتطرق لها الباحثون – في حدود علم الباحث– في مبحث التربية الإسلامية، بحيث لم يجد الباحث– من خلال البحث وفي حدود علمه – دراسة واحدة تناولت أثر إستراتيجية بنائية على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية.

2. جاءت هذه الدراسة لتبحث في الاستيعاب بمعنى الفهم ثم القدرة على التعبير عن هذا الفهم من منظور الطالب نفسه ليتباين هذا التعريف عن غيره في الدراسات السابقة.

3. طبق الباحث هذه الدراسة بناء على نموذج تم الوصول إليه من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، مختلف عن غيره.

ومن خلال ما سبق فان الباحث يرجو بأن تكون مشكلة الدراسة كما حددت في عنوانها: (أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية)، قد أضافت لبنة علمية جديدة إلى بناء الدراسات التي أجريت في هذا المبحث، وإضافة معرفة في سلسلة الدراسات التي بحثت في أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية الاستيعاب والتفكير الناقد وخصوصا في مبحث التربية الإسلامية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً تاماً لمنهجية الدراسة وإجراءاتها مبتدئاً بأفراد الدراسة والطريقة التي تم اختيارهم بها، ثم وصفاً للمادة التعليمية والأدوات المستخدمة فيها وطرق التحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها ، ويتناول الباحث أيضاً إجراءات تنفيذ هذه الدراسة، وينتهي هذا الفصل بالمعالجة الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

أفراد الدراسة :

تكوّن أفراد الدراسة من أربع شعب من الصف العاشر في مدارس دار الأرقم الإسلامية لعام (2008-2009م)؛ شعبتين للذكور واحدة تجريبية، والأخرى ضابطة، وشعبتين للإناث تجريبية وأخرى ضابطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، علماً أن المجموعات الأربع موزعة عشوائيا، مما ساعد على ضمان تكافؤ المجموعات. حيث تم الاستفادة من السجلات التراكمية لمعلمي ومعلمات هذه المجموعات للتأكد من التكافؤ، وقد بلغ عدد أفراد هذه الدراسة (104) طالبا ً وطالبة، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول 1. توزيع عينة الدراسة وفق المجموعات

	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
الذكور	26	26	52
الإناث	26	26	52

درّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية التي يمارسها أغلب المعلمين، بينما درست المجموعة التجريبية بالطريقة البنائية. وقد تم استبعاد نتائج مجموعة من الطالبات من المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة دون إشعارهم، لتحقيق التكافؤ العددي بين المجموعات حيث أن أصل المجموعة التجريبية (33) طالبة والمجموعة الضابطة (32) طالبة، وكذلك تم استبعاد مجموعة من الطلاب من المجموعة التجريبية والضابطة لغيابهم عن بعض اختبارات الدراسة، واعتمد فقط من أفراد الدراسة المجموعة التي شاركت في جميع الاختبارات المعدة لهذه الدراسة القبلية والبعدية، وذلك لتحقيق التكافؤ العددي في المتقدمين لاختبارات الدراسة.

ومن مبررات اختيار أفراد الدراسة عمل الباحث الوظيفي، حيث يعمل منسقاً ومدرساً لمـادة التربية الإسلامية في مدرسة دار الأرقم الإسلامية، وهذا مما يسّرعملية تـدريب معلـم ومعلمـة الصف العاشر الأساسي في المدارس على التدريس بالطريقة البنائية، وسهل عقد أكثر من اجتماع معهما لتوضيح إجراءات التجربة وخطوات تطبيقها. ومن المبررات أيضا كفاءة وخبرة ومؤهل كل من المعلم والمعلمة. وتم تنسيق تطبيق التجربة مع إدارة المدرسة وهذا مما يسر الكثير مـن الأمور المتعلقة بتطبيق الدراسة .

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث أدوات هي: المادة التعليمية، واختبار قياس قدرة الطلبة على الاستيعاب، واختبار قياس التفكير الناقد، حيث قام الباحث بتطوير وإعداد كـل مـن المـادة التعليمية، واختبار قياس قدرة الطلبة على الاستيعاب، وأما اختبار التفكير الناقد فاعتمـد الباحـث على اختبار محمود (2008) المحكم لقياس التفكير الناقد والمعد لمادة التربية الإسـلامية. وفيمـا يأتي وصفا ً شاملا ً لكل أداة من الأدوات التي استخدمت في التجربة.

أولاً: المادة التعليمية:

قام الباحث بإعادة تنظيم المادة التعليمية المتعلقة بوحدة الفقه الإسلامي بما يتفـق والطريقـة البنائية، من خلال الخطوات الآتية:

1. اختيار وحدة الفقه دون غيرها للتدريسها وفق الطريقة البنائية: والتي بلـغ عـدد دروسها ستة دروس، وهي: (الاحتكار، والتسعير، والقمار، وتعـدد الزوجـات، والحوالة، والشروط في عقد الزواج)، وذلك لمناسبة تدريس هذه الوحـدة وفـق الطريقة البنائية.
2. تم تحديد النتاجات العامة للوحدة والنتاجات الخاصة لكل درس كما هـومبين فـي الملحق (1).
3. تم طرح مجموعة من أوراق العمل والتي ساعدت في تـشخيص أفكـار الطلبـة السابقة كما هومبين في الملحق (2).
4. تم تحليل المحتوى وتحديد الأفكار والمفاهيم المراد بناؤها لدى الطلبة كما هو مبين في الملحق (3).
5. وضع مجموعة من الأسئلة بعد كل فكرة أو مفهوم تجعل الطالب في حالـة عـدم اتزان معرفي كما هومبين في الملحق (2).

6. تم رسم خرائط مفاهيمية مقترحة للمعلم لكل درس من دروس وحدة الفقه كما هو مبين في الملحق (8).

7. إعداد دليل تدريسي للوحدة التعليمية، كما هومبين في الملحق (1). واشتمل على:

1- فهرس الموضوعات .

2- النتاجات العامة للوحدة المختارة .

3- النتاجات الخاصة بكل درس.

4- دليل تدريس الوحدة التعليمية باستخدام البنائية ويشمل :

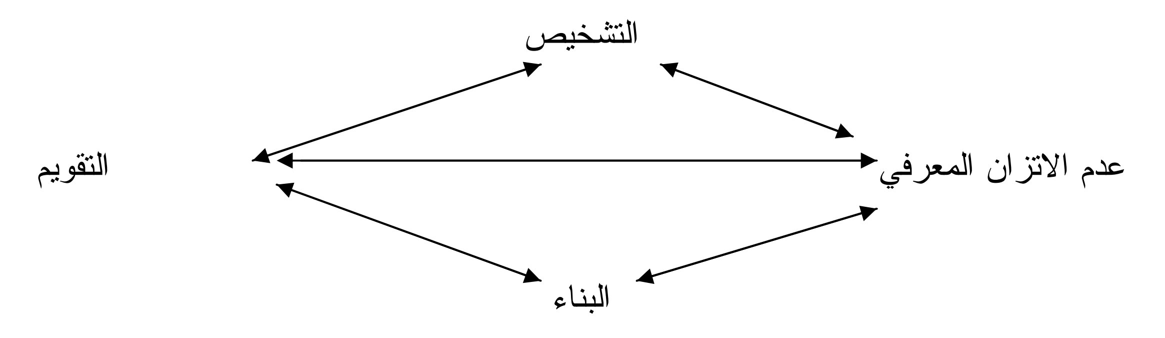
أولاً: أ- إرشادات عامة لمعلم المبحث.

ب- إرشادات خاصة لمعلم المبحث.

ثانياً: إرشادات خاصة بالطالب.

ثالثاً: الإجراءات التدريسية المتبعة بالإستراتيجية البنائية: والتي تلخصت بأربع خطوات متلازمة وهي على النحو الآتي:

1. تشخيص أفكار الطلبة السابقة.
2. تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي.
3. بناء المعرفة الجديدة والربط بينها بين المعرفة التي لدى الطلبة.
4. و يتخلل ذلك كله عملية التقويم البنائي، و العمل على التثبت، والتأكد من بناء المعرفة في كل مرحلة من مراحل تطبيق خطوات الإستراتيجية البنائية. ويلخص ذلك النموذج المقترح الآتي:



نموذج مومني – بابية

رابعاً: دليل تدريس الوحدة بالطريقة الاعتيادية: حيث تم توجيه المعلم باستخدام أسلوب الإلقاء ومحاورة الطلبة ضمن نظام السؤال والجواب المباشر، والعمل على تقويمهم من خلال الاختبارات الورقية، كما هومبين في الملحق (2). واشتملت على:

أ- إرشادات خاصة لمعلم المبحث.

ب- إرشادات خاصة بالطالب.

خامساً: تحضير مقترح لدرس من وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر بالطريقة الإعتيادية.

سادساً: تحضير مقترح لدرس من وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر بالطريقة البنائية.

الصدق والثبات:

للتأكد من صدق المحتوى، وإجراءات الإستراتيجية البنائية، ودقة تحليل المحتوى، قام الباحث بتحكيمهما من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، وهم من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، و معلمي التربيةالإسلامية. كما هو مبين في الملحق (9)، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتلخصت بالاتي:

1. تعديل صياغة بعض الفقرات.
2. إعادة تحليل الوحدة بطريقة تتناسب والإستراتيجية البنائية.
3. التقليل من عدد المفاهيم المراد بناؤها، لتتمحور حول الأفكار الرئيسة في كل درس.
4. التنويع في الأسئلة.
5. حذف بعض الإجراءات التي لا تناسب الإستراتيجية البنائية.
6. إضافة بعض الإجراءات التي تتعلق بالتدريس وفق الإستراتيجية البنائية.
7. التقليل من دور المعلم والزيادة في دور الطالب.
8. استبدال مجموعة من الألفاظ مثل الاتزان المعرفي بالتناقض ، والطلبة بالمتعلمين، والمفاهيم البديلة بالأخطاء المفاهيمية.

ليكون الشكل الختامي لهذه الإجراءات كما هو مبين في الملحق (1).

ولضمان التأكد من فهم الطلبة للبنائية تم تزويد كل طالب من طلاب المجموعة التجريبية بنسخة واحدة من الوحدة التعليمية المطورة، بحيث يتم الاعتماد عليها للوقوف على كيفية بناء وتكوين المفهوم لديهم.

وقد تم اختيارهذه المادة التعليمية للمسوغات الآتية:

1- تعد مادة الفقه الإسلامي من المواد العملية التطبيقية والتي يحتاجها الطلبة في حياتهم الخاصة ، إذ أنها تلامس واقعهم ، ويحتاجون فيها لمعرفة الحكم الشرعي، والناظر إلى موضوعات وحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، يجد فيها ما يمس حياة الطلبة، ويدور في مجتمعاتهم، ويظهر في بيئتهم، حيث تكونت موضوعات وحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي على الموضوعات الآتية: (الاحتكار، التسعير، الحوالة، القمار، تعدد الزوجات، الشروط في عقد الزواج).

2- يتكون كل درس من مجموعة من الأفكار المترابطة والتي تحتوي على مفاهيم تؤدي بمجموعها إلى فهم فكرة الدرس.

3- تميزت لغة هذه الوحدة بالسهولة والفصاحة والبساطة، وخلت لغة الوحدة من الحشو والتكرار، وتجنبت الخلاف الفقهي في جميع مسائلها واعتمدت على الرأي الراجح، وجاءت منسجمة مع ميول الطلبة ورغباتهم، وناسبت لغة الوحدة مستوى طلبة الصف العاشر من حيث المفردات والتراكيب المستخدمة، وكانت الطباعة واضحة والصفحات نظيفة.

إجراءات تطبيق الوحدة التعليمية المطورة باستخدام الإستراتيجية البنائية:

قام الباحث بتحديد إجراءات تدريسية على نحو يخدم الإستراتيجية البنائية، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

1. التخطيط الجيد لكل درس وتحديد المفهوم المنشود.
2. طرح مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة للتعرف على الأفكارالبديلة الموجودة لدى الطلبة حول كل مفهوم متعلق الموضوع.
3. إدارة مناقشات صفية قبلية من خلال تقديم أوراق عمل خاصة حول كل مفهوم مطروح يستخدم فيها مصطلحات معرفية مثل: تنبأ، صنف، حلل.
4. رسم الخرائط المفاهيمية التدريبية المتعلقة بالمفاهيم تدور حول الأفكار الرئيسة .
5. تكليف الطلبة بعمل خرائط مفاهيمية قبلية لمعرفة كيف يحددوا المفاهيم من خلال وجهة نظرهم الخاصة.

6. تسجيل افكار الطلبة على مسجل، ثم القيام بتحليل هذه الأوراق لمعرفة ما لدى الطلبة من أفكار تتعلق في الموضوع.
7. التحاور مع الطلبة في أوراق العمل وإجاباتهم لمعرفة ما لديهم من أفكار تتعلق في المفهوم.
8. تحويل الخرائط المفاهيمية إلى درجات لمعرفة تطور الطلبة في رسم الخرائط المفاهيمة.
9. إجراء عصف ذهني مع الطلبة لمناقشة المفهوم وإثارة الأسئلة حوله، ووضع الطلبة في حالة عدم اتزان معرفي.
10. إدارة مناقشات صفية بعدية من خلال طرح أسئلة مفتوحة الإجابة، وذكية وحاذقة على الطلبة حول المفهوم، حيث تثير تساؤلات، وعمليات، وتنقيب، وإجابات عن أسئلة مثل التعليق على صور مرتبطة في الموضوع والرد على الشبهات .
11. السماح بوقت انتظار كافٍ بعد تقديم الأسئلة للطلبة.
12. إدارة نقاشاً بين الطلبة لتحقيق التفاعل مع الزملاء، وتشجيع المناقشة والاتصال ضمن مجموعات طلابية.
13. تنظيم التعلم تنظيماً يسهل إدراكه.
14. يوجه المعلم الطلبة إلى المفاهيم منطلقا مما لديهم من معرفة سابقة.
15. يكلف المعلم الطلبة بعمل خرائط مفاهيمية بعدية .
16. عمل مناقشة صفية في الخرائط المفاهيمية لمعرفة المفاهيم البديلة.
17. توجيه الطلبة لأنشطة إثرائية تتضمن عنصر المفاجأة والضغط المعرفي، وتحقيق المتعة.
18. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة حول صلة أو عدم صلة أمثلتهم بالمفهوم.
19. القيام بربط المعرفة السابقة لدى الطلبة مع المعرفة الجديدة.
20. التأكيد على صدق اكتشاف الطلبة للمفهوم من خلال التقويم البنائي المستمرفي كل خطوة وإجراء.
21. إعطاء المزيد من التوضيح حول المفهوم.
22. تدريب الطلبة على بناء توقعات، أو بناء آراء ضمن المعرفة المطروحة عليهم.

ثانياً: اختبار الاستيعاب:

قام الباحث بعد إعداد المادة التعليمية ببناء اختبار لقياس قدرة الطلبة على الاستيعاب، ومعرفة قدرة الطلبة على إعادة صياغة الأفكار الواردة بلغتهم، وتكونت فقرات الاختبار من (25) فقرة تعتمد على الفهم والاستيعاب، وتجنب الباحث أية أسئلة تستند إلى التذكر، لاسيما ان البنائية تتعارض مع مثل هذه الأسئلة (المومني، 2002)، وكذلك تم تجنب جميع أسئلة اختيار من متعدد، لأنها أيضا لاتتوافق مع البنائية. وحرص الباحث أن يكون الاختبار شاملاً لجميع الأفكار التي وردت في دروس وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر الأساسي، وتم اختبار الطلبة لقياس قدرتهم الاستيعابية خلال ساعة صفية والتي تعدل (55) دقيقة، ويعد هذا زمناً كافياً للإجابة عن جميع فقراته، حيث احتوى الاختبار على (25) فقرة بمعدل دقيقتين ونصف لكل فقرة تقريباً.

تعليمات الاختبار:

راعى الباحث الالتزام بمواصفات الاختبار الجيد من وضوح أهدافه، ووضوح ارتباطه بأهداف المادة، وتحديد الموضوعات الداخلة في الاختبار، وأن يكون الاختبار صادقاً بأن يقيس الاختبار ما يفترض به أن يقيسه، ويحقق الثبات حتى يعتمد عليه كمقياس. ومراعاة وضوح التعليمات العامة و الخاصة، حيث تم وضع تعليمات واضحة للطلبة في بداية الاختبار وهي على النحو الأتي:

1. قراءة كل سؤال بتمعن قبل الإجابة عنه.
2. استخدم لغتك الخاصة للإجابة.
3. زمن الاختبار ساعة واحدة فقط.
4. اكتب الإجابة على الورق المرفق والمخصص لها.
5. لكل إجابة علامة واحدة.

وقد تم التهيئة لتطبيق الامتحان وما يرافق ذلك من تنظيم الطلبة في القاعات وتوزيع أوراق الاختبار، وتولي الإشراف على أعمال المراقبة، وجمع الأوراق والتأكد من عددها. وقد تعاون في هذه المرحلة المعلمين المراقبين على تطبيق الاختبار. وقد تم وضع إجابة نموذجية لتصحيح إجابات الطلبة. وتم تشكيل لجنة من معلمي التربية الإسلامية للمعاونة في تصحيح اختبار التفكير الناقد، ضمن الأسئلة الموضوعية والتي هي محددة الإجابة، والتي لا أثر فيها لرأي أو ثقافة المعلم، وقام الباحث بتصحيح جميع الأسئلة المقالية، معتمدا على إجابة نموذجية كمعيار عام.

بناء اختبار الاستيعاب:

قام الباحث باتباع الخطوات التالية لبناء اختبار قياس قدرة الطلبة على الاستيعاب:

1. تحديد النتاجات العامة والخاصة لوحدة الفقه، مستعينا بدليل المعلم لكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي.
2. تحديد الأفكار والمفاهيم المراد بناؤها عند الطلبة.
3. 3. تم وضع الأسئلة لكل درس وتحديد علاماته حسب الوزن النسبي له، وذلك بناء على عدد الحصص المخصصة لتدريس كل درس منها، وعدد الصفحات التي ورد فيها الدرس. ولأجل أن يكون الاختبار شاملاً للأفكار والمفاهيم المختلفة، أعد الباحث جدول مواصفات يبين توزيع الأهداف على الوحدة كاملة في الملحق (11).

4. التجربة الاستطلاعية لاختبار الاستيعاب: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة الأصلي من غير أفراد الدراسة، وعددها (28) طالباً، وهي الشعبة الثالثة من الصف العاشر الأساسي للذكور، للتأكد من صلاحية تعليماته، والتحقق من ثباته وصدق قياسه، وتم أخذ الملاحظات الناتجة عن تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، وخصوصا فيما يتعلق بعدم فهم الطلبة للمراد من السؤال.

صدق اختبار الاستيعاب:

للتحقق من صدق اختبار الاستيعاب، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المشهود لهم بالخبرة والكفاءة، والمؤهلات التربوية والعلمية العالية من أساتذة جامعات أو مشرفين أو معلمين، وتمت مخاطبتهم لأبداء الرأي فيما كُتب من فقرات متعلقة باختبار الاستيعاب، مدرجة اسماؤهم في المحلق (9)، وقد قام الباحث بالأخذ بالملاحظات، والإجابة عن ما استفهم عنه. وقد تلخصت ملاحظاتهم بالمحاور الآتية:

1. إضافة صور ليعلق عليها الطلبة.
2. إلغاء الأسئلة التي ابتدأت باذكر وعدد.
3. ترك التكلف في صياغة بعض الأسئلة.
4. إعادة طريقة الترقيم وخصوصا في الأسئلة التي تفرع منها أسئلة.
5. الانتباه إلى بعض الأخطاء الطباعية واللغوية.
6. عمل مقدمة صغيرة لبعض الأسئلة حتى يستطيع الطلبة معرفة المراد.

6. معامل التمييز والصعوبة لاختبار الاستيعاب:

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز للتأكد من صلاحية كل فقرة من الفقرات حيث تراوحت كل من معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز ما بين (0.33) و (0.75) كما هو مبين في الملحق (10)، واعتبرت قيمة مقبولة لاعتمادها، وتمت مراعاة عامل الزمن لتطبيق الاختبار بإعطاء الطلبة وقتا كافيا للتفكير للوصول إلى الإجابة الصحيحة إذ بلغت مدة الاختبار ساعة وقد وجد أن هذه المدة مناسبة جداً وكافية لاعتمادها على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **الثبات لاختبار الاستيعاب:**

بغرض التحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالباً– وهي الشعبة الثالثة من شعب الذكور والتي لم يجر عليها أي تطبيق للتجربة أو مقارنات– وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون – 20 (K-R,20)، حيث بلغت قيمة الثبات (0.84) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثالثاً: اختبار التفكير الناقد.

اعتمد الباحث اختبار محمود (2008) المحكم والمعد لمادة التربية الإسلامية كأداة لقياس التفكير الناقد، وكان ذلك بالاتفاق مع المشرف، حيث تم استبدال اختبار محمود (2008) باختبار كاليفورنيا لقياس مهارة التفكير الناقد (2000) المعدل للبيئة الأردنية والمعتمد عالميا، وذلك لمناسبة وتوافق اختبار محمود (2008) لقياس التفكير الناقد في تدريس التربية الإسلامية للصف العاشر. وقد استفاد محمود في تطوير اختباره من بعض الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد، مثل دراسة الزعبي (2003) ودراسة ست أبوها (2001)، ودراسة اللافي (2002)، ودراسة الخضراء (2005)، وجمع محمود بين المهارات المختلفة التي تناولتها الدراسات السابقة، واعتمد على المهارات التالية في دراسته:

أولاً: مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.

ثانياً: معرفة الافتراضات.

ثالثاً: تحديد السبب والنتيجة.

رابعاً: صلة المعلومات بالموضوع.

خامساً: اكتشاف التناقضات.

سادساً: الاستدلال الاستنتاجي.

سابعاً: الاستدلال الاستقرائي.

وللتأكد من صدق اختبار التفكير الناقد قام محمود بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية والشريعة الإسلامية وأساليب تدريسها.

وتم حساب معامل الصعوبة والتمييز للفقرات. وتم التحقق من ثبات الاختبار باشتقاق معامل الثبات الداخلي عن طريق معادلة (كرونباخ ألفا) والذي بلغ (0.77) لشعبة الذكور في مدرسة(أكاديمية الرواد الدولية)، وبلغ (0.79) في شعبة الإناث في المدرسة نفسها، واعتبرت هذه النسبة مقبولة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

وقد سعى محمود إلى أن تكون تعليمات الاختبار واضحة سهلة، من خلال وضع مثال توضيحي لكل سؤال منها، يساعد الطلبة على الإجابة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية :

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة باستخدام إستراتيجية تدريسية مستندة إلى البنائية وكل ما ارتبط في تنمية قدرة الاستيعاب، وتنمية التفكير الناقد.
2. تحديد مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس دار الأرقم من الذكور والإناث في العام الدراسي (2009/2008).
3. الاطلاع على مبحث التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وإعادة تنظيم وحدة الفقه بطريقة جديدة تتفق مع البنائية.
4. إعادة تنظيم المادة التعليمية لوحدة الفقه في مبحث التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي من خلال تحديد المفاهيم والأفكار المراد تكوينها لدى الطلبة، وتم تحليل المحتوى للإفادة منه.
5. إعداد دليل إرشادي لكل من المعلم والطالب يوضح آليات التعلم والتعليم باستخدام الإستراتيجية البنائية والطريقة الاعتيادية لتدريس المجموعتين التجريبية و الضابطة.
6. رسم خرائط مفاهيمية لكل درس وإعداد أوراق عمل تساعد في تطبيق الإستراتيجية البنائية.
7. تحديد إجراءات التدريس التي لا بد من إتباعها في تطبيق الإستراتيجية البنائية وعرضها على مجموعة من المحكمين والأخذ بملاحظاتهم.
8. اخذ الموافقة الرسمية بتطبيق التجربة من إدارة المدرسة: وذلك بعد مخاطبة كل من

مدير المدرسة للذكور، ومديرة المدرسة للإناث في البدأ بالتطبيق الفعلي للتجربة من تاريخ 4/6/ 2009 ، حيث تم تطبيق الاختبار القبلي في هذا التاريخ، واستمرالتطبيق حتى تاريخ 2009/5/6، حيث تم تطبيق الاختبار البعدي، بمعدل 3 حصص أسبوعيا.

9. تدريب معلم ومعلمة مبحث التربية الإسلامية على تطبيق خطوات الإستراتيجية البنائية في التدريس، حيث تم عقد مجموعة لقاءات معهما لتوضيح آلية التطبيق ضمن الإستراتيجية البنائية ، والإجابة عن الاستفسارات، لضمان الدقة في تطبيق التجربة. كما تم مقابلة المجموعة التجريبية من الذكور والإناث، وتوضيح لهم الإستراتيجية البنائية ، وتكليفهم برسم خرائط قبلية للدروس، وكيفية التدريس ضمن هذه الإستراتيجية.

10. اختيار أفراد الدراسة (أربع شعب من طلبة الصف العاشر) موزعين عشوائياً.

11. تطبيق اختبار قياس قدرة الاستيعاب والذي أعده الباحث والذي تم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة كاختبار قبلي- بعدي. وإجراء التعديلات اللازمة والمعالجات الإحصائية اللازمة لفقرات الاختبار بصورته النهائية.

12. اعتماد اختبار محمود (2008) المحكم لمهارات التفكير الناقد، والمعد لمبحث التربية الإسلامية، والذي تم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة كاختبار قبلي- بعدي.

13. التأكد من درجة الصدق والثبات لكل أداة من أدوات الدراسة.

14. تقديم الاختبار من قبل عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة للتأكد من صلاحيته.

15. تطبيق التجربة من خلال تدريس المجموعات التجريبية باستخدام إستراتيجية تدريسية مستندة إلى البنائية، والمجوعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

16. إجراء المعالجات الإحصائية، وتحليل النتائج وتفسيرها لتقديم التوصيات.

تصميم الدراسة:

نظرا لأن هذه الدراسة شبه تجريبية، تقيس أثر المتغير المستقل وهو في هذه الدراسة إستراتيجية التدريس ولها مستويان اثنان هما : إستراتيجية بنائية ، والطريقة الاعتيادية في تدريس مبحث التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي على المتغيرين التابعين وهما في هذه الدراسة (تنمية قدرة الاستيعاب ، وتنمية التفكير الناقد).

حيث يمكن تصنيف متغيرا ت الدراسة كما يلي:

- **المتغير المستقل:** وهو هنا إستراتيجية التدريس ولها مستويان:
  - إستراتيجية مستندة إلى البنائية.

- الطريقة الاعتيادية.

- **المتغيرات التابعة:** في هذه الدراسة متغيران:

- تنمية قدرة الاستيعاب.

- تنمية التفكير الناقد.

- **المتغير الدخيل :**

وهو في هذه الدراسة الجنس.

وبالرموز يمكن التعبير عن تصميم هذه الدراسة كالأتي:

A:	**O1**	**O2**	**X**	**O1**	**O2**
B:	**O1**	**O2**		**O1**	**O2**
C:	**O1**	**O2**	**X**	**O1**	**O2**
D:	**O1**	**O2**		**O1**	**O2**

حيث أن :

A : المجموعة التجريبية – شعبة الذكور.

B : المجموعة الضابطة – شعبة الذكور.

C : المجموعة التجريبية – شعبة إناث.

D : المجموعة الضابطة– شعبة إناث.

X : إستراتيجية مستندة إلى البنائية.

O1: اختبار قياس تنمية قدرة الاستيعاب.

O2: اختبار قياس تنمية التفكير الناقد.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق هدف هذه الدراسة وللإجابة عن أسئلتها اعتمد الباحث في تحليل نتائج أفراد الدراسة في اختبار الاستيعاب والتفكير الناقد، على استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية من إجابات أفراد الدراسة. وقد تم وصف إحصائي للنتائج يتضمن توزيع علامات اختبار قياس تنمية قدرة الاستيعاب، وقياس تنمية التفكير الناقد، في جداول تكرارية ذات فئات، ومضلعات تكرارية تبين توزيع العلامات للاختبارات ولمجموعات الدراسة الأربع، ومن ثم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث. وقد تم قياس علامات الطلبة البعدية في الاختبارين (الاستيعاب والتفكير الناقد) بناءً على علامات الطلبة القبلية لنفس الاختبارين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة لتعرف أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها. وفيما يأتي نتائج الدراسة بناء على أسئلتها:

أولا : النتائج المتعلقة بالاستيعاب: وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب في مبحث التربية الإسلامية؟
- هل توجد فروق جوهرية في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟
- هل توجد فروق جوهرية في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب البعدي، وفقا لمتغيري إستراتيجية التدريس : (البنائية، الاعتيادية) ، والجنس(ذكور، إناث) ، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار استيعاب البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس .

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البنائية	إناث	26	51.46	17.52	77.35	8.52
	ذكور	26	26.62	12.17	81.19	9.42
	المجموع	52	39.04	19.50	79.27	9.11
الاعتيادية	إناث	26	34.73	14.00	69.50	10.22
	ذكور	26	23.23	8.06	66.54	18.22
	المجموع	52	28.98	12.72	68.02	14.70
المجموع	إناث	52	43.10	17.83	73.42	10.12
	ذكور	52	24.92	10.36	73.87	16.16
	المجموع	104	34.01	17.14	73.64	13.42

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب البعدي، الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية البنائية قد بلغ (79.27) ،وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء إفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (68.02). كما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (73.87) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء افراد الدراسة من الإناث والذي بلغ (73.42). ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA)، لمعرفة أثر إستراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس . الجدول (3) يبين نتائج التحليل.

الجدول 3. نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب البعدي وفقاً لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار البعدي	1287.827	1	1287.827	9.335	0.003
الإستراتيجية	1657.98	1	1657.98	12.019	0.001
الجنس	496.734	1	496.734	3.601	0.061
إستراتيجية التدريس × الجنس	658.759	1	658.759	4.775	0.031
الخطأ	13657.06	99	137.95		
المجموع	18541.84	103			

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة لإستراتيجية التدريس بلغت (12.019) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.001)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

ويتضح من الجدول (3) أيضا أن قيمة (ف) بالنسبة للجنس بلغت (3.601)، وبمستوى دلالة يساوي (0.061)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب البعدي، وهذا يعني قبول الفرضية

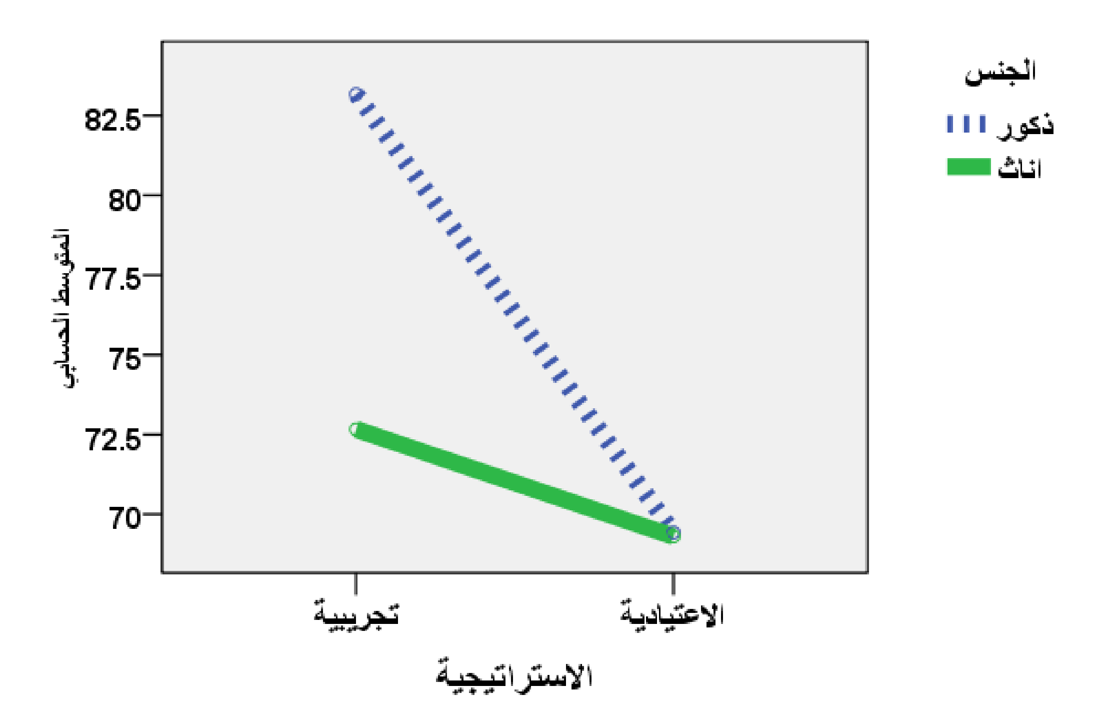
الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس.

ويتضح من الجدول (3) أيضا أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس بلغت (4.775) ، وبمستوى دلالة يساوي (0.031)، مما يدل على وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، لمعرفة لصالح من كانت الفروق الإحصائية دالة، والتي تظهر في الجدول الآتي.

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء مجموعات الدراسة على اختبار الاستيعاب تبعا لمتغيري الإستراتيجية والجنس

الإستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
البنائية	ذكور	26	83.18	2.39
	إناث	26	72.67	2.77
	المجموع	52	77.92	1.69
الاعتيادية	ذكور	26	69.43	2.49
	إناث	26	69.31	2.30
	المجموع	52	69.37	1.69
المجموع	ذكور	52	76.30	1.81
	إناث	52	70.99	1.81
	المجموع	104	73.64	1.15

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت بالإستراتيجية البنائية بلغ (77.92)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (69.37)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالإستراتيجية البنائية في اختبار الاستيعاب. كما يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة الذكور في المجموعة التي تعلمت بالإستراتيجية البنائية بلغ (83.18)، وهو الأعلى من متوسط مجموعة الإناث في المجموعة نفسها مما يعني أن التفاعل بين الإستراتيجية والجنس كان لصالح الذكور في المجموعة التجريبية. كما يظهر في الشكل التالي:



ثانيا : النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية؟

هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد، وفقا لمتغيري : إستراتيجية التدريس : (البنائية، والاعتيادية) ، والجنس(ذكور،و إناث) ، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي وعلاماتهم القبلية تبعا لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس .

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البنائية	ذكور	26	51.92	12.28	75.12	9.43
	إناث	26	49.96	10.17	72.77	7.51
	المجموع	52	50.94	11.21	73.94	8.52
الاعتيادية	ذكور	26	46.81	12.52	56.00	11.01
	إناث	26	55.31	12.56	63.35	12.19
	المجموع	52	51.06	13.13	59.67	12.08
المجموع	ذكور	52	49.37	12.55	65.56	14.00
	إناث	52	52.63	11.63	68.06	11.10
	المجموع	104	51.00	12.15	66.81	12.64

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية البنائية قد بلغ (73.94)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء إفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (59.67). كما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (68.06) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور والذي بلغ (65.56) ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA)، لأثر إستراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس . الجدول (6) يبين نتائج التحليل.

الجدول 6. نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد القبلي	443.073	1	443.073	4.416	0.038
الإستراتيجية	5308.884	1	5308.884	52.907	0.001
الجنس	94.275	1	94.275	0.94	0.335
إستراتيجية التدريس × الجنس	380.968	1	380.968	3.797	0.054
الخطأ	9934.081	99	100.344		
المجموع	16444.154	103			

يلاحظ من الجدول (6) ، أن قيمة (ف) بالنسبة لإستراتيجية التدريس بلغت (52.907) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.001)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

ويتضح من الجدول (6) أيضا أن قيمة (ف) بالنسبة للجنس بلغت (0.94)، و بمستوى دلالة يساوي (0.335)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، وهذا يعني قبول الفرضية الخامسة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس.

ويتضح من الجدول (6) أيضا أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس بلغت (3.797) ، و بمستوى دلالة يساوي (0.054)، مما يدل على عدم وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية مهارة التفكير الناقد

لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة.. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول الآتي.

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء مجموعات الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغيري الإستراتيجية والجنس

الإستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
البنائية	ذكور	26	74.95	1.97
	إناث	26	72.95	1.97
	المجموع	52	73.95	1.39
الاعتيادية	ذكور	26	56.74	2.00
	إناث	26	62.59	2.00
	المجموع	52	59.66	1.39
المجموع	ذكور	52	65.85	1.40
	إناث	52	67.77	1.40
	المجموع	104	66.81	0.98

يلاحظ من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت بالإستراتيجية البنائية بلغ (73.95)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (59.66). وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالإستراتيجية البنائية اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة لتعرف أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية، وذلك بالإفادة من الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، والانتهاء بمجموعة من التوصيات المرتبطة بالنتائج، وتقديم مجموعة من الاقتراحات التي يأمل منها الباحث إفادة العاملين في سلك التربية والتعليم.

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالاستيعاب: وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب في مبحث التربية الإسلامية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة؟

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

ويعزو الباحث ذلك للدور الذي تتركه الاستراتيجية البنائية في عقل المتعلم، حيث تجعل الطالب أقدرعلى فهم المعرفة، فهو الذي يبذل الجهد العقلي للوصول إلى كنه المعرفة وحقيقتها، والوقوف على كل متعلقات هذه المعرفة، حيث يبدو أثر الإستراتيجية البنائية واضحا في تنمية العمليات العقلية، وذلك من خلال الإجراءات التي يتبعها الطالب عند استخدام خطوات الطريقة البنائية، حيث يقوم الطالب ببناء المعرفة ولا يكتسبها بصورة سلبية من الآخرين، ويستخدم الطالب أفكاره السابقة في فهم واستيعاب الخبرات الجديدة، ومن ثم يقوم بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة

الموجودة لديه، وهنا يبذل الطالب جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه، وهذا مما لا شك فيه له دور في تنمية الاستيعاب، حيث تصبح عنده مصطلحات يستطيع من خلالها أن يعبر عن الفكـــرة بطريقته الخاصة، وهذا كله متوافق مع خطوات الإستراتيجية البنائية.

وهذه النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول تتفق مع دراسة عبد الرزاق (2001)، والتي أشـــارت إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة باستخدام الأسلوب البنائي، ودراسة صرخوة (2006)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الـــصف الحادي عشر الأدبي للمفاهيم البلاغية تعزى لإستراتيجية التـــدريس البنائيـــة، ودراســـة اليتـــيم (2006)، والتي أظهرت وجود أثر في فهم الطلبة المفاهيم العلمية لصالح إستراتيجية التـــدريس، ودراسة الدراوشة (2007)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعـــزى لطريقـــة التدريس، والذين أكدوا أن استخدام إستراتيجية التدريس البنائية أثر على تنمية قـــدرة الاســـتيعاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة والمتعلقة بالسؤال الأول مع دراسة هايت (2000) والتي أظهـــرت نتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة، حيث لم يكن لاستخدام إستراتيجية التدريس البنائية أثر على تنمية قدرة الاستيعاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس.

ويعزو الباحث ذلك لأن كلا الجنسين قد تعرضا لإجراءات التدريس ذاتها، حيث تم تنفيذ التجربة بدقة بما يكفل اتباع الطلبة في كل المجموعات لنفس خطوات التدريس بالطريقة البنائية.

وقد خالفت نتائج دراسة الباحث والمتعلقة بالسؤال الثاني دراســـة عبـــد الـــرزاق (2001) وخالفت دراسة اليوزباشي (2004) واللتان أظهرتا وجود فروق دالة احصائيا بـــين المجموعـــة التجريبية والضابطة، تعزى إلى الجنس.

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث:

لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مستوى (α= 0.05) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساســـي تعـــزى إلـــى التفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

و يعزو الباحث ذلك لما أبداه الذكور من اهتمام بتنفيذ التجربة في كل مراحلها، والذي فاق اهتمام الطالبات.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة والمتعلقة بالسؤال الثالث مع دراسة اليوزباشي (2004) والتــي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف السادس فــي الاستيعاب القرائي تبعا للتفاعل بين إســتراتيجية التــدريس (إســتراتيجية التــدريس المتبــادل وإستراتيجية روبنسون) والجنس (ذكر، أنثى). ودراسة الدراوشة (2007) والتي أشــارت إلــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار الكتابة البعدي تعــزى إلى أثر التفاعل بين نوع البرنامج والجنس.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة والمتعلقة بالسؤال الثالث مع دراسة عبد الــرزاق (2001) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في التحصيل تعزى إلى التفاعــل بــين الجــنس وأســلوب التدريس، ودراسة صرخوة (2006) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي للمفــاهيم البلاغيــة تعــزى للتفاعــل بــين الجــنس وإستراتيجية التدريس.

ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرابع: ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبــة الــصف العاشــر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

السؤال السادس: هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارة التفكير الناقد لــدى طلبــة الــصف العاشــر الأساسي تعزى للتفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة؟

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع:

لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مــستوى ($\alpha= 0.05$) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساســي تعــزى إلــى اســتخدام إستراتيجية التدريس البنائية.

إذ يعزو الباحث ذلك لارتباط البنائية في تنمية التفكير الناقد ويظهرذلك جلياً في مرحلة تعريض الطالب لعدم اتزان معرفي الذي يفسح المجال أمام الطالب لمحاكمة المعرفة، وعدم التسليم بصحتها. وهذا ما يتفق تماما مع التعريف الذي اختاره الباحث للتفكير الناقد.

وقد وافقت نتائج دراسة الباحث والمتعلقة بالسؤال الرابع دراسة عبد الرزاق (2001) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة في اختبار التفكير الناقد تعزى إلى البنائية، ودراسة صرخوة (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي للتفكير الناقد تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية تدريسية بنائية، ودراسة الخطيب (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد الكلي وعلى الاختبارات الفرعية ولصالح المجموعتين التجريبيتين ، ودراسة الذنيبات (2008) التي أشارت إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني، ودراسة محمود (2008) التي أشارت إلىوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية (وحدة الفقه)، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى إلى أثر إستراتيجية تحليل النص، و دراسة العمري (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الاساسي في مادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية،.

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الخامس:

لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الخامس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؛ وذلك لأن كلا الجنسين تعرضا لنفس إجراءات التدريس في تنفيذ الإستراتيجية البنائية، وتم إخضاع الطلبة في جميع مجموعات الدراسة لذات الخطوات والمراحل أثناء تنفيذ التجربة.

وقد وافقت نتائج دراسة الباحث والمتعلقة بالسؤال الخامس دراسة العبداللات (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمجموعة، وخالفت دراسة الزعبي (2003) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على اختبار قياس التفكير الناقد والتحصيل تعزى لجنس الطلبة ولصالح الإناث، ودراسة محمود

(2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية –وحدة الفقه– تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ودراسة العمري (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الاساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث ،حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق دالة احصائيا في تنمية مهارة التفكير الناقد بين المجموعة التجريبية والضابطة، تعزى إلى الجنس.

مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال السادس:

لقد أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال السادس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى التفاعل بين الجنس وإستراتيجية التدريس المستخدمة.

وذلك للإهتمام الذي أبدته كلا المجموعتين التجريبيتين في إجابة اختبار التفكير الناقد.

وقد وافقت نتائج دراسة الباحث والمتعلقة بالسؤال السادس دراسة الزعبي (2003) والتي أشارت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي المباشر واختبار التفكير الناقد البعدي المباشر لأفراد العينة في الدراسة، ، و دراسة العبدالات (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمجموعة، والتفاعل بينهما، ودراسة الخطيب (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على اختبار التفكير الناقد الكلي وعلى الاختبارات الفرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ، ودراسة صرخوة (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر الأدبي للمفاهيم البلاغية تعزى للتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس،

ودراسة الذنيبات (2008) التي أشارت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني والجنس في تنمية مهارات التفكير الناقد. وخالفت دراسة العفيف (2005) التي أشارت إلى وجود تفاعل إيجابي بين جنس الطلبة والطريقة لصالح المجموعة التجريبية وللإناث أكثر من الذكور.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة ادراج استراتيجيات التدريس البنائية كاستراتيجيات تدريس رئيسة عند تدريس وحدات الفقه، لما لها من أثر فاعل في تنمية قدرات الطلبة على الاستيعاب والتفكير الناقد، والسعي لتوفير فرص حقيقية لتدريب الطلبة على تنمية التفكير لديهم.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام إستراتيجية التدريس البنائية، حتى يتمكنوا من استخدامها استخداما فاعلا في المواقف التعليمية.
- ويقترح الباحث تقديم دراسات مماثلة على فروع أخرى في مبحث التربية الإسلامية وقياس أثرها على أنواع أخرى للتفكير، وذلك لتوسيع إطار تعميم النتائج.
- كما يقترح الباحث إعادة دراسة أثر إستراتيجية التدريس البنائية على مهارات تفكير أخرى كالتفكير الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، وباستخدام أدوات ومقاييس أخرى، وفي بيئات تعليمية مختلفة للتثبت من نتائج هذه الدراسة في مبحث التربية الإسلامية.

المراجع

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، معتز و بلعاوي، برهان (2006م)، **فن التدريس والطرائق العامة**، عمان: دار حنين.

الأشوح، صبري (1997)، **التفكير عند أئمة الفكر الإسـلامي**، القاهرة: مكتبة وهبة.

أبو العينين ،علي، وآخرون (2003)، **الاصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات**، دار الفكر، عمان: الأردن.

أبو لاوي، أمين (2000)، **أصول التربية الإسلامية**، المملكة العربية السـعودية: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل (1987)، **صحيح البخاري**، تحقيق د.مصطفى البغا، بيروت: دار ابن كثير.

بلعاوي برهان، هاني جلبان (2007)، **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية الإسـلامية و القرآن الكريم**، الكويت: مكتبة الفلاح، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الترمذي، محمد بن عيسى (1995)، **الجامع الصحيح سـنن الترمذي**، تحقيق محمد شاكر. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

جروان، فتحي (1998)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، (ط1)، العين: الإمارات، العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جـروان، فتحي (1999)، **تعلـيم التفكيـر، مفاهيم وتطبيقات**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحربي، علي (1424هـ)، **أثر تنمية طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي في مادة الاحياء بمدينة عرعر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

الحصري علي، العنيزي يوسف (2005)، **طرق التدريس العامة** ، الكويت : مكتبة الفلاح، عمان: دار حنين.

الخضراء، فادية (2005)، **تعليم التفكير الابتكاري والناقد- دراسة تجريبية**، عمان: ديبونو

للنشر والتوزيع.

الخطيب، سليمان "محمد علي" (2006)، **أثر تعليم وحدة مطورة في مادة الثقافة الإسلامية قائمة على الاستقصاء التراكمي التتابعي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الخليفة، عمر (1999)، تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب. **مجلة الطفولة** 4 ، 134-135.

الخليلي، خليل (1998)، **دراسة تجريبية لاختبار فعالية النموذج الواقعي لتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة** : مجلة جامعة قسنطية للعلوم الإنسانية(9)، 53-71 .

الخوالدة، سالم عبد العزيز (2003)، **دراسة بعنوان فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

خوالدة ناصر، عيد يحيى (2003)، **طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها العملية،** الكويت : مكتبة الفلاح. عمان: دار حنين.

الدراوشة، طليب عبد الغني (2007)، **أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الذنيبات، محمد عبد الرحمن (2008)، **دراسة بعنوان أثر إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ريان، محمد هاشم (2005)، **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية،** عمان، دار حنين للنشر والتوزيع.

الزعبي، ابراهيم أحمد (2003)، **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأدرن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الزمخشري، محمود بن عمر(538هـ)، **أساس البلاغة**، بيروت، دار الكتب العلمية

الزيادات، ماهر مفلح أحمد (2003)، **أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافيه**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

زيتون، حسن (2003)، **استراتيجيات التدريس- رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن و زيتون، كمال (1992)، **البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي**، الإسكندرية: منشأة المعارف.

السجستاني، سليمان (1991)، **سنن أبي دأود** :للإمام الحافظ أبي داود سليمان بن الأشعث ، تحقيق محمد محي الدين،صيدا : بيروت – المكتبة العصرية.

سعادة، جودت أحمد (2003)، **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشافعي، إبراهيم محمد (2006)، **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الشخشير، محمود تيسير (2006)، **تدريس التربية الإسلامية أساليبه وتقنياته**، (ط1)، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

شلبي، مصطفى رسلان (2000)، **التربية الإسلامية: أسسها-طرائقها- كفايات معلمها**، الفجالة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

صرخوه، نادية يعقوب (2006)، **أثر إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الطواها، سعيد محمد(1995)، **أثر غياب النص أثناء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي**، رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الباقي، محمد فؤاد(1842 هـ)، **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، دمشق، دار الفيحاء للطباعةوانشر والتوزيع.

عبد الرازق، محسن (2001)، **أثر استخدام الأسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

العبد الله، محمد (٢٠٠٣)، **فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

العبداللات، سعاد (2003)، **أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الأساسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد العزيز، سعيد (2007)، **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**، (ط1)، عمان: دار الثقافة.

عبد المجيد، عبد العزيز(1986)، **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**، القاهرة، دار المعارف للنشر والتوزيع.

العجلوني، إسماعيل (1988)، **كشف الخفاء وزيل الألباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس**، ط3، دار الكتب العلمية بيروت: لبنان.

عدس، محمد (1996)، **المدرسة وتعلم التفكير**، عمان: دار الفكر.

العسقلاني، أحمد (2000)، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، ط3، دمشق: دار الفيحاء.

العظمة، رند (2006)، **تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت**، ديبونو للطباعة والنشر، عمان: الأردن .

العفيف، سميا (2005)، **أثر استخدام إستراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان،الأردن.

علاونة، عمر (2007)، **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،الأردن.

العمري، حسن (2005)، **فاعلية برنامج تعليمي مستند الى طريقة حل المشكلات الإبداعي في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الفقه**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العمري، فاروق (2008)، **أثر استخدام استراتيجيات فوق معرفية في تنمية كل من مهارة**

التفكير الناقد والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة (2001)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، وآخرون (1993)، **نموذج تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلة في التربية الإسلامية**، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

قطامي، يوسف (1990)، **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (1998)، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، عمان، دار الشروق.

قطامي، يوسف (2009)، **مبادئ علم النفس التربوي**، عمان، دار الفكر.

اللافي، وفاء (2002)، **مدى تركيز معلمي اللغة العربية على تنمية مهارة التفكيرالناقد في المرحلة الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (1998)، **تفريد التعليم**، (ط1)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمود، أحمد (2008)، **أثر استخدام إستراتيجية تحليل النص في التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المسيعديين، عاهد (2005)، **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المصري، سحر زهدي (2005)، **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن** ،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية: عمان ،الأردن.

المصري، قاسم محمد (2003)، **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**، (ط1)، عمان: مطبعة الروزانا.

مصطفى، مصطفى (2004)، **فاعلية طريقة بنائية لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المومني، ابراهيم (2002)، **فاعلية المعـلمين في تطبيق نمـوذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثـالث الأساسـي في الأردن.** دراسات، العلوم التربوية، 29(1): 23-35.

المومني، ابراهيم (2001)، **منحى اللغة الكلي: الفلسفة، المبادئ، والتضمينات التربوية.** دراسات، العلوم التربوية، 28(2): 25-33.

المومني، وآخرون (2008)، **النظرية البنائية والممارسـات التدريسـية في مرحلة التعليم الأساسي،** دراسات، العلوم التربوية، 31 (1): 13-22.

الهلسة، مريم (2004)، **أثر القراءة الإستراتيجية في الاستـيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظـة الكرك،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

اليتيم، شريف (2006)، **أثر التكامـل بين استراتيجيتي التدريـس البنائيتين : دورة التعلم والخارطة المفاهيمية في فهم الطلـبة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو العلم وإدراكاتهم للبيئة التعلمية الصفية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

اليوزباشي، انتصار (2004)، **أثر استراتيجيتين لتعلم القراءة في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Applefield, J. Huber, R. and Moallem, M. (2001). **Constructivism in Theory and Practice**: Toward a Better Understanding. High School Journal, 84(2): 35-54 (2001).

Beyer, B. (1983) Common Sense about teaching thinking Skills. **Educational Leadership**, 41(3). 44-49.

Botelho, M. (2003). **Multiple intelligences theory in English Language teaching an analysis of current textbooks**, materials and teacher's **perceptions**. Ohio: University.

Bredekamp, S. (1987). **Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through age 8**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Brooks, J. & Brooks, M. (1993). In Search of Understanding: **The Case for Constructivist Classrooms**, Alexandaria, VA: ASCD.

Brooks, J. & Brooks, M. G. (1990). Teachers and students: **Constructivists forging new connections**. Educational Leadership, 47, 68-71.

Brooks, J. and Brooks, M. (1999). **The Courage to Be Constructivist. Educational Leadership**, 57(3), 1999: 19-24.

Cropley,Arthur,(2005). **creativity in education and learning .** ,London**:** Routledgefalmer**.**

De Bono, E (1985) **Six Thinking Hats**, 1, Edition Mica Management Resouces, United States of America.

Driver, R., Aasoko, H., Leach, J., Mortimer, E., Scott, P. (1994). **Constructing scientific knowledge in the classroom**. Educational Researcher, 23 (7), 5-12.

Elkind, D. (1996). **Young Children and Technology**: A Cautionary Note. Young Children, 51: 22-23 (1996).

Ennis, Robret, H. (1985), **A Logical Basis For Measuring Critical Thinking**, Educational Leadership, 43, (2), p.45-48. Elkind, D. (1987). Miseducation: Preschoolers at Risk. New York, USA..

Ernest, P. (1995). **The one and the many**. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). Constructivism in education (pp. 459-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: **A psychological theory of learning**. In C. T. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.

Fowell, N. and Lawton, J. (1992). **An Alternative Vieew of Appropriate Practice in Early Childhood Education.** Early Childhood Research Quarterly, 7:53-73 (1992).

Glasersfeld, E. (1987). **Learning as a constructive activity. In C. Janvier, Problems of representation in the teaching and learning of mathematics,** (pp. 3-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Glasersfeld, E. (1995). **Sensory experience, abstraction, and teaching**. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). Constructivism in education, (pp. 369- 384). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gergen, K. (1995). **Social construction and the educational process**. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). Constructivism in education, (pp.17-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,Inc.

Haight, E. S. (2000). **Prior Knowledge and Comprehension: The Effect activating a cognitive reading Comprehension**. Unpublished Master Thesis, With worth College. U. S. A.

Honebein, P. C. (1996). **Seven goals for the design of Constructivist learning environments.** In B. Wilson (Ed), Constructivist learning environments: Case studies in instructional design (pp. 11-24) englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Jonassen, D. (1991, September). **Evaluating Constructivist Learning**. Educational Technology, 36(9), 28-33.

Jonassen, D., Peck, K. and Wilson, B. (1999). Learning with Technology :**A Constructivist Perspective**. Upper Saddle River, New Jersey -Prentice- Hall, USA.

Kontos, S. and File, N. (1993). **Staff Development in Support of Integration.** In Peck, C., Odom, S. and Bricker, D. (editors). Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs: Ecological Perspectives on Research and Implementation, Paul H. Brookes, Baltimore, USA.

Kienzler.Donna (2001). Ethics, Critical Thinking, And Professional Communication Pedagogy. **Technical Communication Quarterly**, 1 (3), 31 , 21 -2 charts.

Lorsbach, A. & Tobin, K. (1992). **Research Matters to the Science Teacher**. National Association of Research in Science Teaching, September 1992, No. 30.

Mayer, W.H and Richard, E .(1983**). Thinking Problem Solving Cognition**
.Freeman and compang , New York.

Moyer, J. (2001). **The Child-Centered Kindergarten.** A Position Paper: Association for Childhood Educational International. Childhood Education, 77(3): 161-166.

Norman, R. and Yang ,k.(2002).Open- Ended Problem Solving in School Chemistry: Preliminary Investigation . **International journal of Science Education**. 24(12) ,1313- 1332

Paker, M. and Jessie, G. (2000). **Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology.** Educational Psychologist, 35(4): 227-232 Fall 2000.

Philips, D.C.(1995). Cood, the Bad and the ugly the many faces of Constructivism. Educational Researcher , 24(7), 5-12.in , D. Perkings (1999). The many faces of Constructivism. **Educational Leadership.** 57(3) pp 6-16.

Piaget, J. (1970). **The science of education and the psychology of the child.** Orion press, New york, USA.

Saunders, w. L. (1992) **The Constructivist Perspective implications and teaching strategies for science school science and mathematics** a2 (3) . Pp. (136-140).

Spander, C. (1997). **The Sharing Circle: A Child-Centered Curriculum.** Young Children, July: 74-78 (1997).

Spodek, B. (1999). The Kindergarten. In Moyer, J. (2001). **The Child-Centered Kindergarten**. A Position Paper: Association for Childhood Educational International. Childhood Education, 77(3): 161-166.

Vygotsky, L. (1978). Minds in Society: **The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vera, C.and Hana,C.(2003).Developing of Logical Thinking in Science Education Reform. **Journal of Teacher Education** .2 (4),12-20.

Wheately, G. (1991) Constructivist Perspectives on science and mathematics learning**.** **Science Education**, 75(1), Pp(9-21).

Yager, R. (1991). **The Constructivist learning model, towards real reform in science education.** The Science Teacher Education

الملاحق

الملحق (1)

(الدليل الإرشادي لتطبيق الإستراتيجية البنائية)

أخي المعلم: قام الباحث باختيار وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر الأساس لإجراءات تطبيق الدراسة، نظراً لمناسبة موضوعها لدراسته التي سيبحث من خلالها أثر إستراتيجية بنائية على الاستيعاب والتفكير الناقد، حيث تم اختيار بعض المفاهيم والأفكار الرئيسة من كل درس في الوحدة التي تم تطويرها، وعلى المعلم أن يتبع الجدول التالي للوقوف على دوره في تطبيق هذه الإستراتيجية على طلبة الصف العاشر:

خطوات الطريقة البنائية	دور المعلم	دور الطالب
المرحلة الأولى التشخيص: تشخيص أفكار الطلبة السابقة .	1.التخطيط وتحديد المفهوم المنشود. 2.طرح مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة للتعرف إلى الأفكارالبديلة الموجودة لدى الطلبة حول كل مفهوم متعلق بالموضوع. 3.يدير المعلم مناقشات صفية قبلية من خلال تقديم أوراق عمل خاصة حول كل مفهوم مطروح يستخدم فيها مصطلحات معرفية مثل: تنبأ، صنف، حلل. 4.تسجيل افكار الطلبة على مسجل، ويقوم بتحليل أوراق العمل لمعرفة ما لدى الطلبة من أفكار تتعلق في الموضوع. 5.تحويل الخرائط المفاهيمية إلى درجات لمعرفة تطور الطلبة في رسم الخرائط المفاهيمة.	1. يجيب الطلبة عن الأنشطة المقدمة وأوراق العمل وعلى أسئلة المعلم حول المفهوم من بنيتهم المعرفية الخاصة لمعرفة ما لديهم. 2. يتحاور الطلبة فيما بينهم. 3. يقوم الطلبة بعمل خرائط مفاهيمية تدور حول الأفكار الرئيسة من منظوره الخاص. 4. يقوم الطالب بإجراءات مختلفة من عصف ذهني وتعليق على رسومات، وعمل مقابلات ، وتسجيل ملاحظات. 5. يحدد الطالب بعض احتياجاته والتي تتعلق بموضوعات الفقه المطروحة. الطالب نشط
المرحلة الثانية عدم الاتزان المعرفي:	1.إجراء عصف ذهني مع الطلبة لمناقشة المفهوم وإثارة الأسئلة حوله . 2.أدارة مناقشات صفية بعدية من خلال	1. يتحاور الطلبة فيما بينهم لتحقيق التفاعل مع الزملاء. 2. يتفاعل الطلبة مع موجودات

تعـــريض الطلبـــة لمواقـــف تعليميـــة تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي .	طرح أسئلة مفتوحة الإجابة وذكية وحاذقـة على الطلبة حول المفهـوم، حيـث تثيـر تساؤلات وعمليات وتنقيب وإجابـات عـن أسئلة مثل التعليق على صور مرتبطة فـي الموضوع . 3.السماح بوقت انتظار كافٍ بعـد تقـديم الأسئلة للطلبة. 4.إدارة النقاش بين الطلبة و يـشجع علـى المناقشة والاتصال ضمن مجموعة. 5.تنظيم التعلم تنظيماً يسهل إدراكه.	البيئة. 3. تحليل المعرفة والخبرة. 4. يتوجه الطلبة لأنشطة إثرائيـة لزيادة فهمهم من قراءة موجهة . 5. يعد كل طالب تقريرا يبين فيـه الحلول التي توصل إليها . الطالب اجتماعي
المرحلة الثالثة البناء بناء المعرفة الجديـدة والربط بينهـا بـين المعرفة التـي لـدى الطلبة.	1.يوجه المعلم المفاهيم منطلقا ممـا لـدى الطلبة من معرفة. 2.يكلف المعلم الطلبة بعمل مناقشة صـفية في الخرائط المفاهيمية لمعرفـة المفـاهيم البديلة. 3.توجيه الطلبة لأنشطة إثرائيـة تتـضمن عنصر المفاجأة والضغط المعرفي وتكـون ممتعة وقابلة للإمتداد إلى مجالات أخرى. 4.تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة حول صلة أو عدم صلة أمثلتهم بالمفهوم . 5.يقوم المعلم بربط المعرفة الـسابقة لـدى الطلبة مع المعرفة الجديدة. 6.يعطي مزيدا من التوضيح حول المفهوم.	1. يضع الطلبة تعريفا للمفهوم. 2. إعادة ترتيب الأفكار. 3. عمل خرائط مفاهيمية بعدية . 4. يقوم الطلبة بعـرض المعرفـة الجديدة والتي توصلوا إليها. 5. بناء أفكار جديدة. 6. يطلب من الطالب اتخاذ قرار. 7. يتدرب الطلبة على بناء توقعات، أو بناء آراء. الطالب مبدع
المرحلة الرابعة التقويم العمل علـى التثبـت والتأكـد مـن بنـاء المعرفـة فـي كـل مرحلة من مراحـل تطبيـق خطـوات الطريقة البنائية.	1. بنـاء جـدول سـبوري تلخيصي للوصول إلى معرفـة بناء إسترجاعية. 2. عمل مقارنات بين الخرائط المفاهيمية القبلية والبعدية.	1.تمثيل المعرفة على صورة بنى معرفية. 2.التوجيه والتعلم الذاتي. 3.تمكن الطالب تحديد درجة تقدمه فيها. 4.يتحدث الطالب عن خبرة التي تم تطبيقهـا، حيث يبني تمثيلاته الخاصة و يميز المعلومـات المهمة من المعلومات الهامشية. الطالب مشارك

مثال توضيحي: أخي المعلم سيتم هنا عرض مثالاً توضيحياً لبناء (مفهوم ما) لدى الطلبة:

النص التوضيحي:

شرع الإسلام الأحكام المختلفة لتنظيم حياة الناس في جميع المجالات، حيث دعا الإسلام إلى حماية مصالح الناس، وحرم كل ما يهدد أمنهم وحياتهم من خلال تحريم بعض الطرق التي يلجأ إليهـا بعض التجار مثل الاحتكار. فالاحتكار هو الامتناع عن بيع السلع والخدمات التي يحتاجها النـاس

بقصد إغلائها عليهم. وقد قال صلى الله عليه وسلم: "من احتكر فهو خاطئ"، (صحيح مسلم، كتاب المساقاة، باب تحريم الاحتكار في الأقوات) فكل من يلجأ إلى استخدام مثل هذا النوع فهو آثم كما جاء بنص الحديث السابق، لأنه عاص لله تعالى الذي أمر برعاية مصالح الجماعة والفرد والتعاون بين الناس، والاحتكار فيه استغلال للناس وإساءة إليهم دون وجه حق من خلال التضييق عليهم.

الأسئلة التقويمية:

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية:
السؤال الأول: ما المقصود بالمصطلحات التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:
1- الاحتكار:...
2- الادخار:...
3-التكافل الاجتماعي:..
4- الاقتصاد الوطني:...
5- رفع الأسعار:...
6- عرض السلع:...

أولاً: يوزع المعلم النص كاملاً على كل طالب، ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة، ويتبع إجراءات التدريس التالية باستخدام الطريقة البنائية:

1: تحديد المفهوم المراد تكوينه وبناؤه لدى الطلبة من النص: وهو معنى الاحتكار.

2: طرح مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة للتعرف على الأفكارالبديلة الموجودة لدى الطلبة حول كل مفهوم متعلق بالموضوع.

مثل : ما المقصود بالمصطلحات التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:
1- الاحتكار:...
2- الادخار:...

3: إدارت نقاشات صفية حول مفهوم الاحتكار كل طالب يتكلم من خلال معرفته السابقة.

4: تكليف الطلبة عمل خرائط مفاهيمية للوصول إلى المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالاحتكار.

5: إدارت النقاش بين الطلبة: بحيث يطلب المعلم من الطلبة إعطاء أمثلة من واقع الحياة على الاحتكار، مثال: اتفق موظفون في مجموعة مخابز على عدم إنتاج خبز لمدة أسبوع بقصد رفع أجورهم.

مثال آخر: احتكر تاجر سلعة معينة في وقت يحتاجها الناس إليه بقصد رفع سعرها.

6: تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي .

مثل : الاحتكار جيد ويعود على الشخص بالنفع والأرباح الكثيرة.

مثل : الاحتكار يجعل الموظفون والعاملون يقررون الزيادة التي يريدونها.

7: التقويم المستمر : بحيث يقوم كل طالب بالإجابة عن الأسئلة والمناقشة منطلقا من قناعاته. ويقوم المعلم بتسجيل إجابات الطلبة.

8: يناقش المعلم الطلبة بإجاباتهم عن كل سؤال بحيث يربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى الطالب، وبعدها يطلب من الطلبة رسم خرائط مفاهيمية بعدية، وعمل مقارنات بين الخرائط المفاهيمية القبلية والبعدية .

9: حل الأنشطة والتدريبات الصفية الواردة، ومناقشة الطلبة بها.

الملحق(2)

المادة التعليمية المطورة

دروس وحدة الفقه الإسلامي

في

مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر الأساسي

2008م –2009م

الفصل الثاني

المادة التعليمية المطورة:

1- فهرس الموضوعات .

2- النتاجات العامة للوحدة المختارة .

3- النتاجات الخاصة بكل درس.

4- دليل تدريس الوحدة التعليمية باستخدام البنائية ويشمل :

أولا: أ- إرشادات عامة لمعلم المبحث.

ب- إرشادات خاصة لمعلم المبحث.

ثانيا: إرشادات خاصة بالطالب.

ثالثاً: الإجراءات التدريسية المتبعة بالإستراتيجية البنائية.

رابعاً: دليل تدريس الوحدة بالطريقة الاعتيادية:

أ- إرشادات خاصة لمعلم المبحث.

ب- إرشادات خاصة بالطالب.

خامساً: تحضير مقترح لدرس من وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر بالطريقة الإعتيادية.

سادساً: تحضير مقترح لدرس من وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر بالإستراتيجية البنائية.

1- فهرس الموضوعات المقترحة والمرتبطة في وحدة الفقه الإسلامي للصف العاشر :

اسم الدرس		الإفكار المتضمنة في دروس وحدة الفقه.	الصفحة
الاحتكار	1	مفهوم الاحتكار .	136
	2	حكم الاحتكار	136
	3	مجالات الاحتكار.	136
	4	مخاطر الاحتكار.	137
	5	الفرق بين الاحتكار والادخار.	137
	6	أحكام الاحتكار.	138
التسعير	1	مفهوم التسعير.	140
	2	حكم التسعير.	140
	3	الحكمة من منع التسعير في الظروف العادية.	141
الحوالة	1	مفهوم الحوالة .	143
	2	عناصر الحوالة.	143
	3	دليل مشروعية الحوالة.	144
	3	الفرق بين الحوالة والتحويل المالي	144
	5	أحكام الحوالة	145
القمار	1	مفهوم القمار(الميسر).	147
	2	أدلة تحريم القمار" الميسر".	147
	3	الحكمة من تحريم القمار.	148
	4	من صور القمار.	148
	5	من أحكام القمار.	149
يعـــــــدد	1	مفهوم يعددد الزوجات.	151
الزوجات	2	دليل مشروعية اليعدد	151
	3	حدد الإسلام العدد ولم يأمر باليعدد	151
	3	ضوابط يعدد الزوجات.	152
	4	الحالات التي تدعو ليعدد الزوجات في الإسلام.	153

الشروط في عقد الزواج	1	مفهوم الشرط في عقد الزواج	155
	2	دليل مشروعية الشرط في عقد الزواج	155
	3	أنواع الشروط في عقد الزواج	156-155
	4	شروط تقتضيها الأعراف السائدة	157

المقدمة:

عزيزي الطالب:

تتكون الوحدة المطورة من مجموعة أفكار ومفاهيم تقوم عليها دروس وحدة الفقه من مادة التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2009/2008م.

حيث اشتملت هذه الوحدة على الدروس الآتية: الاحتكار، التسعير، الحوالة، القمار، تعدد الزوجات، الشروط في عقد الزواج. وقد تم تحديد النتاجات التعليمية العامة للوحدة كاملة، ثم النتاجات الخاصة لكل درس منها وهي على النحو الآتي:

- النتاجات العامة للوحدة :

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة أن يحقق النتاجات الآتية:

1- يوضح مفهوم كل من : الاحتكار، والتسعير، والحوالة، والقمار، والعصمة، ويعدد الزوجات.

2- يستخلص أحكام كل من :الاحتكار، والتسعير، والحوالة، والقمار، ويعدد الزوجات.

3- يفرق بين كل من : الاحتكار والادخار، والحوالة والتحويل المصرفي

4- يبين حكم كل من الشروط الآتية في عقد الزواج:

أ) العصمة بيد المرأة.

ب) عدم الزواج بزوجة أخرى ما دامت الزوجة الأولى في العصمة.

ج) عمل المرأة بعد الزواج.

5 – يستدل بأدلة شرعية على الموضوعات المبحثة.

6 – يستقصي مبررات يعدد الزوجات.

7- يعرض عن القمار وأشباهه.

الدرس الأول الاحتكار

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يحقق النتاجات الآتية:

1. يوضح معنى المفاهيم الآتية: الاحتكام، الادخار، الاستيراد، الاستثمار،أرباب المهن.
2. تحديد مجالات الاحتكار المختلفة.
3. يقارن بين الادخار والاحتكار.
4. يبين حكم الاحتكار في الشريعة الإسلامية.
5. يبين الحالات التي يتحقق فيها معنى الادخار.
6. يعدد مخاطر الاحتكار على المجتمع.

المفاهيم والأفكار التي يراد من الطالب بناؤها:

المفاهيم:

1- الاحتكار: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: الخدمات والسلع، والمتعلق بها استيراد، أرباب المهن والحرف حيث تشكل هذه مجالات الاحتكار.

2- الادخار: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: الإسراف والتبذير.

الأفكار:

1- حكم الاحتكار: حيث ارتبط بحكم الاحتكار المصطلحات الآتية: الخاطئ، آثم.

2- مخاطر الاحتكار: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: الأحقاد، الاقتصاد الوطني، الاستثمار.

3- أحكام الاحتكار: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: ولي الأمر، قصد الضرر،أسعار عادلة، المستوردين.

أوراق العمل الخاصة بوحدة الفقه- للصف العاشر

الاحتكار

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المقصود بالمصطلحات التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:

1- الاحتكار:...

....

2- الادخار:...

....

3-التكافل الاجتماعي:..

....

4- الاقتصاد الوطني:..

....
5- رفع الأسعار:.. ....

6- عرض السلع:..
....
السؤال الثاني: على ضوء فهمك للاحتكار ماالمجالات التي يتحقق فيها الاحتكار؟
1-..
2-..
السؤال الثالث :هات ثلاثة مخاطر للاحتكار؟
1-..
2-..
3-..
السؤال الرابع: شاهدت مستودعا فيه مواد غذائية ، كيف تظهر الفرق بين الادخار والاحتكار؟
....

....
السؤال الخامس: بين الحكم الشرعي فيما يأتي:

1- اتفاق مجموعة من التجار على عدم بيع سلعة فترة من الزمن بقصد رفع سعرها.
....

2- امتناع عمال المخابز عن العمل رغبة في رفع أجورهم.
....

3- تخفيض شركة للألبان أسعار منتجاتها كثيرا؛ رغبةفي التخلص من المنتجين الآخرين من السوق.
....
السؤال السادس: اقترح ثلاثة حلول تعالج فيها مسألة الاحتكار عند التجار؟
1-..
2-..
3-..
السؤال السابع : علق على الصورة الآتية :



السؤال الثامن: برأيك ما الهدف الرئيس الذي يدفع التجار إلى الاحتكار؟

مرحلة عدم الاتزان المعرفي

تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي على النحو الآتي:

الفكرة الأولى : الاحتكار جيد ويعود على الشخص بالنفع والأرباح الكثيرة.

الفكرة الثانية: الاحتكار يجعل الموظفين والعاملين يقررون الزيادة التي يريدونها.

الفكرة الثالثة: أعطى الإسلام الإنسان حرية التصرف بما يملك فلا يحق لأحد أن يجبره على بيع ما لايريد بيعه ، أوعمل ما لايريد عمله.

مرحلة الربط بين المعرفة القديمة والجديدة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح باب النقاش بين الطلبة أنفسهم وموجودات البيئة.

1- ورد مفهوم الاحتكار في نصوص الدرس مكرراً، فما المقصود به؟

2- لخص بلغتك الخاصة أثار الاحتكار على المجتمع المسلم.

3- استنتج مخاطر أخرى للاحتكار غير التي ذكرت في الكتاب.

4- من يقوم برد على الشبهة الأولى ؟ الثانية ؟ الثالثة؟ الرابعة؟

ويتخلل ذلك التقويم البنائي المستمر ففي كل مرحلة يسأل الطالب، ويقارن بين خريطته المفاهيمية القبلية وخريطته المفاهيمية البعدية حيث يبني الطالب المعرفة المرادة في عقله، وكذلك عمل مقارنات بين المناقشات الصفية القبلية والمناقشات الصفية البعدية.

الدرس الثاني التسعير

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يحقق النتاجات الآتية:

1. يبين معنى مفهوم التسعير، العقد، الظروف غير العادية، السوق السوداء، المساومة، خلل اقتصادي.
2. يبين حكم التسعير؟
3. يوضح الحكمة من منع التسعير في الظروف العادية.
4. يحدد نوع السلع والخدمات التي تقوم الدولة بالتدخل في تحديد سعرها.

المفاهيم والأفكار التي يراد من الطالب بناؤها:

المفاهيم:

1- التسعير: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: الهيئة الرسمية المتخصصة، الظروف غير العادية، الكوارث الطبيعية.

الأفكار:

1- حكم التسعير: حيث ارتبط بحكم التسعير المصطلحات الآتية: مظلمة، العقد، احتكار.

2- الحكمة من منع التسعير في الظروف العادية .: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: المساومة ، المفاوضة، إضعاف الرغبة، السوق السوداء، التحيز، تعطيل المصالح، التأثير السلبي، خلل اقتصادي.

أوراق العمل الخاصة بوحدة الفقه- للصف العاشر

التسعير

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما المقصود بالمفاهيم التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:

1- التسعير:...

2- العقد:..

3-السلعة:..

4- الظروف العادية:..

5- المساومة:...

6- المفاوضة:...

السؤال الثاني: اطرح ثلاث حالات من وجهة نظرك يجب فيها التسعير؟

1-...

2-...

3-...

السؤال الثالث : تنبأ ثلاث حكم من منع التسعير في الظروف العادية؟

1-..

2-..

3-..

السؤال الرابع: ما رأيك في كل حالة من الحالات التالية: حالة إباحة التسعير وحالة إيجاب التسعير؟

....

....

السؤال الخامس: بين الحكم الشرعي فيما يأتي:

4- أرادت الدولة تسعير السلع لتراعي مصالح الناس في الظروف العادية.

....

5- رغبة الدولة في تحسين اوضاع الفقراء فقامت بتسعير جميع السلع.

....

6- حددت الدولة أجور أصحاب المهن لحاجة الناس للمهنة وامتناع أصحابها عن تقديمها.

....

السؤال السادس: هات ثلاثة أمثلة على سلع أو خدمات تقوم الدولة بتحديد اسعارها؟

1-..

2-..

3-..

السؤال السابع: علق على الصورة الآتية:

مرحلة عدم الاتزان المعرفي

تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي على النحو الآتي:

الفكرة الأولى : التسعير حرية شخصية لاعلاقة للدين فيها.

الفكرة الثانية: التسعير مظنة تحقيق أرباح للتاجر وهو هدف تجارته.

الفكرة الثالثة: التسعير قد يكون لصالح المواطن حتى لايغبن إن كان غريباً عن البلد التي يريد الشراء منها.

مرحلة الربط بين المعرفة القديمة والجديدة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح باب النقاش بين الطلبة أنفسهم وموجودات البيئة.

1- هات مثالاً واحداً على كل مما يأتي: التسعير المباح، التسعير الواجب، التسعير الحرام.

2- اكتب في الجدول الآتي (من خلال العمل في مجموعات مع زملائك) أمثلة للحالات والظروف العادية في الدولة والتي لا تتدخل بتحديد أسعار السلع، وأخرى للظروف غير العادية أو الطارئة والتي تتدخل فيها الدولة بتحديد أسعار السلع:

ظروف عادية في الدولة لا تسعر السلع والخدمات لأجلها	ظروف غير عادية في الدولة أو طارئة يلجأ لأجلها إلى التسعير
-	-
-	-
-	-
-	-

3- من يقوم برد على الشبهة الأولى ؟ الثانية ؟ الثالثة؟

ويتخلل ذلك التقويم البنائي المستمر ففي كل مرحلة يسأل الطالب، ويقارن بين خريطته المفاهيمية القبلية وخريطته المفاهيمية البعدية حيث يبني الطالب المعرفة المرادة في عقله، وكذلك عمل مقارنات بين المناقشات الصفية القبلية والمناقشات الصفية البعدية.

الدرس الثالث الحوالة

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يحقق النتاجات الآتية:

1. يبين معنى المفاهيم الآتية: الحَوالة، المحيل، المحال، الذمة، المحال عليه، مطل الغني، مليء، التحويل المالي، المال المعروف، الأموال المتماثلة.
2. يستنتج عناصر الحوالة.
3. يبين الفرق بين الحوالة والتحويل المالي.
4. يوضح الحكمة من مشروعية الحوالة.

5. يبين بعض أحكام الحوالة.

6. يستدل على مشروعية الحوالة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

المفاهيم والأفكار التي يراد من الطالب بناؤها:

المفاهيم:

1- الحوالة: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: العقد، الذمة، المال المعروف، الأموال المتماثلة، الدين اللازم، عقد صرف.

2-التحويل المالي

الأفكار:

1-عناصر الحوالة: حيث ارتبط بعناصر الحوالة المصطلحات الآتية: المحيل، المحال، المحال عليه، الدين المحال.

2- حكمة مشروعية الحوالة : حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: مطل الغني، ظلم، مليء، فليتبع.

أوراق العمل الخاصة بوحدة الفقه- للصف العاشر

الحوالة

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما المقصود بالمصطلحات التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:

1- الحوالة:..

2- المدين:...

3-الدائن:.. ....

4- المحيل:..

5- المحال:..

6- التحويل المالي:..

السؤال الثاني: تنبأ عناصر الحوالة؟

1-..

2-...

3-...

4-...

السؤال الثالث :اطرح ثلاثة فروق بين الحوالة والتحويل المالي؟

1-...

2-...

3-...

السؤال الرابع: ما رأيك في مشروعية الحوالة؟

....

....

السؤال الخامس: بين الحكم الشرعي فيما يأتي:

7- حال رجل دائنه على مدين له فبان إفلاسه قبل الحوالة.

....

8- طلب مدين إحالة دائنه على رجل آخر ميسر الحال فرفض الدائن.

....

9- تأحال زياد صديقه الدائن له على رجل مليء فقبل ، ثم أفلس الحال عليه.

....

السؤال السادس: من منظورك الخاص صنف شروط الحوالة؟

1-...

2-...

3-...

السؤال السابع: علق على الصورة الآتية:

مرحلة عدم الاتزان المعرفي

تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي على النحو الآتي:

الفكرة الأولى : الحوالة تشبه نقض العهد وخلف الوعد.

الفكرة الثانية: الحوالة تلحق الضرر بالمحال عليه وهذا يتنافى مع عدل الإسلام.

الفكرة الثالثة: التحويل المالي باب من أبواب الربا لايجوز التعامل معه.

مرحلة الربط بين المعرفة القديمة والجديدة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح باب النقاش بين الطلبة أنفسهم وموجودات البيئة.

1. أعط مثالاً لكل شرط من شروط الحوالة الآتية:

- أن تكون الحوالة مالاً معروفاً محددا..........................
- أن يكون الدين لازماً مستقراً في ذمة المحيل.......................
- اتحاد جنس الدين المحال مع المال الذي يدفع للدائن.............

2. بيّن كيف يمكن معرفة رضا الدائن "المحال" فيما يتعلق بالحوالة.

3- من يقوم برد على الشبهة الأولى ؟ الثانية ؟ الثالثة؟

ويتخلل ذلك التقويم البنائي المستمر ففي كل مرحلة يسأل الطالب، ويقارن بين خريطته المفاهيمية القبلية وخريطته المفاهيمية البعدية حيث يبني الطالب المعرفة المرادة في عقله، وكذلك عمل مقارنات بين المناقشات الصفية القبلية والمناقشات الصفية البعدية.

الدرس الرابع القمار

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يحقق النتاجات الآتية:

1. يبين معنى المفاهيم الآتية: القمار، الرهان، الميسر، الأزلام، الأنصاب، اللات، الحظ، الأغراض الخيرية، المراهنة، اليانصيب، الشدة.
2. يعدد ثلاثاً من صور القمار.
3. يبين الحكمة من تحريم الإسلام للقمار.
4. يستدل على حرمة القمار من القرآن والسنة الشريفة.
5. يوضح بعض الحالات المحرمة والتي تأخذ صورة القمار.
6. يبين الحالات الجائزة (غير المحرمة) من الرهان.

المفاهيم والأفكار التي يراد من الطالب بناؤها:

المفاهيم:

1- القمار: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: الميسر، غالب، مغلوب، الأنصاب، الأزلام، رجس، اللات، أقامرك.

الأفكار:

1- الحكمة من تحريم القمار: حيث ارتبط بالحكمة من تحريم القمار.المصطلحات الآتية: العداوة، الكسل، الحظ،ارتكاب الجرائم.

2- من صور القمار: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: الشّدة، النرد، اليانصيب، المراهنة، الأغراض الخيرية.

3- من أحكام القمار: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: الأعمال المشروعة، جائزة، خف، حافر، نصل.

أوراق العمل الخاصة بوحدة الفقه- للصف العاشر

القمار

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المقصود بالمصطلحات التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:

1- القمار:...

2- الميسر:..

3-الشرط الخارجي:...

4- الحظ:..

5- اليانصيب:...
6- المراهنة:...
السؤال الثاني: اطرح ثلاث من حكم تحريم القمار؟
1-...
2-...
3-...
السؤال الثالث :حاور من خلال فهمك للقمار بعض صور القمار؟
1-...
2-...
3-...
السؤال الرابع: ما رايك بالعامل المشترك بين الشدة واليانصيب والمراهنة ؟
....

....

السؤال الخامس: بين الحكم الشرعي فيما يأتي:

10- أقيمت مسابقة للسيارات وتبرعت هيئة عالمية بقيمة الجوائز.

....

11- أقيمت مسابقة ثقافية اشترك جميع المتسابقين في تقديم الجوائز.

....

12- لعب اثنين الشدة والمغلوب سيقدم عداء لجميع الحضور.

....
السؤال السادس: اقترح ثلاثة حلول تعالج فيها المدمنين على القمار؟
1-...
2-...
3-...
السؤال السابع: علق على الصورة الآتية:

مرحلة عدم الاتزان المعرفي

تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي على النحو الآتي:

الفكرة الأولى : كل شيء مبني على الحظ حرام هذا تضييق على الناس.

الفكرة الثانية: القمار فيه تفكير وذكاء وجهد.

الفكرة الثالثة: القمار يكون برغبة المتقامرين وهما مالكان للمال، فيستطيع أي شخص أن يتصرف بماله كما يريد.

مرحلة الربط بين المعرفة القديمة والجديدة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح باب النقاش بين الطلبة أنفسهم وموجودات البيئة.

1. القمار يورث الكسل عند المتقامرين. وضح ذلك.
2. استنتج سبب ربط النبي صلى الله عليه السلام بين الحلف باللات والقمار في الحديث: "من حلف فقال في حلفه: باللات، فليقل لا إله إلا الله، ومن قال لصاحبه تعالى أقامرك فليتصدق بشئ". (رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب من قال باللات والعزى)
3. بماذا وصف الله تعالى الخمر والميسر كما ورد في الآيات الكريمة؟
4. من يقوم برد على الشبهة الأولى ؟ الثانية ؟ الثالثة؟

ويتخلل ذلك التقويم البنائي المستمر ففي كل مرحلة يسأل الطالب، ويقارن بين خريطته المفاهيمية القبلية وخريطته المفاهيمية البعدية حيث يبني الطالب المعرفة المرادة في عقله، وكذلك عمل مقارنات بين المناقشات الصفية القبلية والمناقشات الصفية البعدية.

الدرس الخامس تعدد الزوجات

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يحقق النتاجات الآتية:

1. يبين معنى المفاهيم الآتية: يعدد الزوجات، الزواج، سكن، مصلحة، الشرط، الضوابط المحددة، الشريعة السمحة، عادات مستقرة، الباءة، العصمة، المحبة القلبية، المشكلات الاجتماعية، المرض العضال، العقم.
2. يعدد ثلاثاً من ضوابط الشرع ليعدد الزوجات.
3. يبين معنى حدد الإسلام العدد ولم يأمر باليعدد.
4. يستدل على إباحة يعدد الزوجات من الكتاب والسنة.
5. يبين الحالات التي تدعو ليعدد الزوجات في الإسلام.
6. يقارن بين الظروف الخاصة والظروف العامة في مسألة اليعدد

المفاهيم والأفكار التي يراد من الطالب بناؤها:

المفاهيم:

1- تعدد الزوجات: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: سكن، الزواج، مصلحة .

الأفكار:

1- دليل مشروعية التعدد: حيث ارتبط بدليل مشروعية التعدد المصطلحات الآتية: مباح، الشرط، الضوابط المحددة.

2- حدد الإسلام العدد ولم يأمر بالتعدد: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: الشريعة السمحة، عادات مستقرة.

3- ضوابط تعدد الزوجات: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: الباءة، العصمة، العدل، المحبة القلبية، الإضرار.

4- الحالات التي تدعو لتعدد الزوجات في الإسلام: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: الظروف الخاصة، المرض العضال، العفم، الظروف العامة، المشكلات الاجتماعية.

أوراق العمل الخاصة بوحدة الفقه- للصف العاشر

تعدد الزوجات

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المقصود بالمصطلحات التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:

1- تعدد الزوجات:...

2- الباءة:...

3-العصمة:...

4- العدل القلبي:...

5- المرض العضال:..

6- العقم:...

السؤال الثاني: تنبأ الحكمة من تحديد عدد الزوجات ؟

1-..

2-...

السؤال الثالث :علل لم يأمر الإسلام بالتعدد؟

1-...

2-...

3-...

السؤال الرابع: اطرح ثلاثة محاور لضوابط تعدد الزوجات؟

....

....

السؤال الخامس: بين الحكم الشرعي فيما يأتي:

13- يريد رجل أن يتزوج زوجة ثانية وليس لديه ما يكفي للنفقة على أسرته الأولى.

....

14- تزوج رجل بأكثر من زوجة رغبة في كثرة الأولاد.

....

15- تزوج رجل من زوجة ثانية رغبة في معاقبة أهل الزوجة الأولى.

....

..

السؤال السادس: ما رأيك بإجازة الإسلام للتعدد مثل لظروف خاصة وأخرى عامة ؟

1-...

2-..

3-..

4-..

السؤال السابع : علق على الصورة الآتية:

مرحلة عدم الاتزان المعرفي

تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي على النحو الآتي:

الفكرة الأولى : التعدد سبب لظلم المرأة وهو صورة من صور الخيانة الزوجية.

الفكرة الثانية: لماذا لا يجوز للمرأة أن تعدد كما أنه جائز للرجل.

الفكرة الثالثة: يستطيع الرجل أن يتزوج ما شاء من النساء، حيث يبقي في ذمته أربع نساء يتزوج ويطلق كيما شاء.

مرحلة الربط بين المعرفة القديمة والجديدة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح باب النقاش بين الطلبة أنفسهم وموجودات البيئة.

1. كيف توفق بين ضابط تحريم الجمع بين أكثر من أربع نسوة، وبين زواج النبي من أكثر من أربع؟
2. كيف توفق بين ضابط وجوب العدل بين الزوجات في النفقة والمبيت، وبين استثناء العدل القلبي بينهن؟
3. الزواج بأكثر من زوجة أو التعدد فيه رعاية لمصلحة النساء والمجتمع كله. وضح ذلك.
4. استنتج سبب نصيحة النبي صلى الله عليه وسلم لمن لم يستطع الزواج بالصوم
5. من يقوم برد على الشبهة الأولى ؟ الثانية ؟ الثالثة؟

ويتخلل ذلك التقويم البنائي المستمر ففي كل مرحلة يسأل الطالب، ويقارن بين خريطته المفاهيمية القبلية وخريطته المفاهيمية البعدية حيث يبني الطالب المعرفة المرادة في عقله، وكذلك عمل مقارنات بين المناقشات الصفية القبلية والمناقشات الصفية البعدية.

الدرس السادس الشروط في عقد الزواج

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يحقق النتاجات الآتية:

1. يبين معنى المفاهيم الآتية: الشرط، العصمة، الحقوق، الواجبات، مقتضيات العقد، شروط فيها مصلحة، العقد الصحيح، العرف ، العصمة.
2. يعدد أنواع شروط عقد الزواج.
3. يستدل على مشروعية الشروط في عقد الزواج من السنة النبوية المطهرة.
4. يعطي مثالا على شروط تقتضيها الأعراف السائدة.

المفاهيم والأفكار التي يراد من الطالب بناؤها:

المفاهيم:

1 الشرط في عقد الزواج: حيث يرتبط به المصطلحات الآتية: الحقوق، الواجبات، الشرط.

الأفكار:

1- دليل مشروعية الشرط في عقد الزواج: حيث ارتبط بدليل مشروعية الشرط في عقد الــزواج المصطلحات الآتية: ما استحللتم.

2- أنواع الشروط.: حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: شروط من مقتضيات العقد، شروط فيها مصلحة، شروط تتنافى مع مقاصد العقد، العقد الصحيح.

3- شروط تقتضيها الأعراف السائدة : حيث ارتبط به المصطلحات الآتية: العرف، العصمة.

أوراق العمل الخاصة بوحدة الفقه- للصف العاشر

الشروط في عقد الزواج

بناء على معرفتك الخاصة أرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المقصود بالمفاهيم التالية من وجهة نظرك موضحا ذلك بمثال:

1- الشرط:..

2- عقد الزواج:..

3-الشرط في عقد الزواج:...

4- استحلال الفرج:..

5- مقتضيات عقد الزواج:..

6- العرف:..

السؤال الثاني: صنف أنواع شروط عقد الزواج ؟

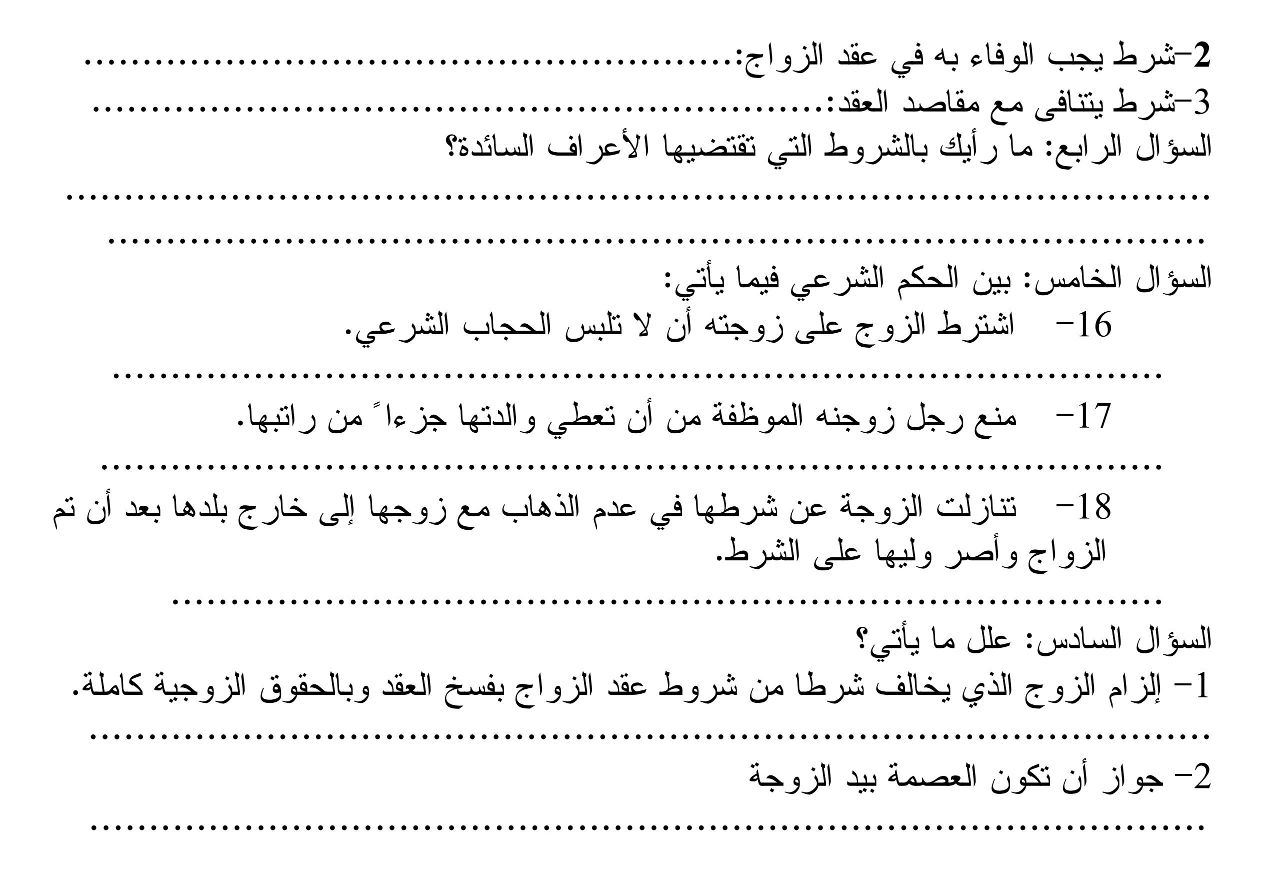
1-...

2-...

3-...

السؤال الثالث :هات مثالا على ما يأتي؟

1-شرط يعد من مقتضيات عقد الزواج:..



2–شرط يجب الوفاء به في عقد الزواج:..

3–شرط يتنافى مع مقاصد العقد:...

السؤال الرابع: ما رأيك بالشروط التي تقتضيها الأعراف السائدة؟

....

....

السؤال الخامس: بين الحكم الشرعي فيما يأتي:

16– اشترط الزوج على زوجته أن لا تلبس الحجاب الشرعي.

....

17– منع رجل زوجنه الموظفة من أن تعطي والدتها جزءا ً من راتبها.

....

18– تنازلت الزوجة عن شرطها في عدم الذهاب مع زوجها إلى خارج بلدها بعد أن تم الزواج وأصر وليها على الشرط.

....

السؤال السادس: علل ما يأتي؟

1– إلزام الزوج الذي يخالف شرطا من شروط عقد الزواج بفسخ العقد وبالحقوق الزوجية كاملة.

....

2– جواز أن تكون العصمة بيد الزوجة

....

مرحلة عدم الاتزان المعرفي

تعريض الطلبة لمواقف تعليمية تجعلهم في حالة عدم اتزان معرفي على النحو الآتي:

الفكرة الأولى : يجب أن يضبط الزواج بكل أانواع الشروط لأنه علاقة أبدية بين الرجل والمرأة.

الفكرة الثانية: يجب على الزوجة أن تعطي كل مالها لزوجها لعظم حقه عليها.

الفكرة الثالثة: يجب الوفاء بكل الشروط حتى لو خالفت الشريعة لأنها في العقد وتم الاتفاق عليها.

مرحلة الربط بين المعرفة القديمة والجديدة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وفتح باب النقاش بين الطلبة أنفسهم وموجودات البيئة.

1. من يقوم برد على الشبهة الأولى ؟ الثانية ؟ الثالثة؟
2. ما هو الأثر المترتب على العرف في عقد الزواج؟
3. متى يكون الشرط معتبراً شرعاً؟
4. ناقش مع زملائك أعرافاً سائدة في مجتمعنا فيما يتعلق بالزواج مثل: (المهر، الأفراح).

ويتخلل ذلك التقويم البنائي المستمر ففي كل مرحلة يسأل الطالب، ويقارن بين خريطته المفاهيمية القبلية وخريطته المفاهيمية البعدية حيث يبني الطالب المعرفة المرادة في عقله، وكذلك عمل مقارنات بين المناقشات الصفية القبلية والمناقشات الصفية البعدية.

رابعًا: دليل تدريس الوحدة باستخدام الطريقة الاعتيادية

أخي معلم المبحث:

لا يزال الكثير من معلمي التربية الإسلامية منغمسين في الاستخدام المتزايد للنظرية السلوكية في التعلُّم والتعليم الصفي، وذلك من خلال ملاحظاتي أثناء زياراتي لمعلمي التربية الإسلامية كوني أعمل مشرفا ومنسقا لمادة التربية الإسلامية في مدرستي، ولما كان هذا المسلك التقليدي هو الشائع في تدريس التربية الإسلامية، أدى إلى ترك انطباع سلبي عن هذا المبحث لدى الكثير من الطلبة، كان لا بد من إتباع منهجا يؤدي إلى متعة أكثر للطالب و وراحة أكبر للمعلم في التدريس بالطريقة الاعتيادية و يحقق النتاجات العامة والخاصة لكل موضوع، ومن هنا نضع بين يدي المعلم جملة من الإجراءات يستعين بها في التدريس بالطريقة الاعتيادية:

- الإعداد الجيد والتخطيط المستمر والتحضير الكتابي والذهني قبل بدء الحصة.
- المعلم هو المسؤول عن نقل المعرفة بشكلٍ مباشر للطلاب؛ مما يجعل المعلّم ينهض دائماً بدور المرسل، والمتعلّم بدور المستقبل .
- دليل التعلم هو التلقين والاستظهار للحقائق والمعلومات الموجودة في الكتب .
- استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية والتقنيات الموجودة.
- إثراء المادة العلمية بشكل جيد وتوجيه الطلبة نحو مصادر المعرفة.
- قياس تعلُّم الطالب لإنتاج مهاراتٍ ومعرفةٍ مطلوبةٍ باستخدام اختباراتٍ مكتوبة ، أو ما يسمى اختبارات الورقة والقلم، أو من خلال وسائط قابلة للملاحظة المباشرة.
- وإن كانت تعتمد الطريقة الاعتيادية على أسلوب المحاضرة و التلقين، فإنه من الممكن جعل هذه الطريقة ممتعة وأكثر فائدة مما هي عليه وذلك من خلال:

1. التحكم بنبرة الصوت وعدم رتابة الصوت وعدم الثبات على وتيرة واحدة .
2. استخدام حركات الجسد (body language) .
3. التعامل الانساني مصدر وأساس في العلاقة (البيئة العاطفية).
4. التواصل الجسدي والاشاري والبصري.
5. طرح الأسئلة التي من شانها إثارة الطلبة وفتح باب المناقشة لهم.
6. إشراك اكبر عدد من الطلبة في المناقشات.

أ- إرشادات خاصة لمعلم المبحث:

يعد المعلم المسؤول المباشر عن نقل المعرفة بصورة مباشرةً من المعلم إلى المتعلِّمين، وليس للمتعلِّمين أية علاقة في بنائها و عليه شرح المفاهيم بطريقةٍ واضحةٍ وغير غامضة وهذا يعني أن مسؤولية المعلم الأساسية هي نقل المعرفة بشكلٍ مباشر للطلاب؛ مما يجعل المعلِّم ينهض دائماً بدور المرسل، والمتعلِّم بدور المستقبل الذي ليس له من الأمر شيئاً. ويعد التعلُّمُ عملية تجميع لقصاصاتٍ من المعلومات والحقائق تعتمد على التلقين والاستظهار للحقائق والمعلومات الموجودة في الكتب المدرسية إذ تعبر هي الدليل على التعلُّم. وتغييرُ سلوك المتعلُّم هو هدف المعلِّم الأساسي . وعملية التعلُّم والتعليم تركز بشكلٍ أساسي على التفاعلات بين المعلم وأفراد من الطلبة؛ فقد يبين بالملاحظات الصفية أن مجموعةً قليلةً من الطلبة يشاركون في أثناء الحصة وبقية طلبة الصف لا يحاولون المشاركة؛ لذا كان لا بد من تقديم دليل إرشادي لمعلم المبحث والذي سيقوم بتطبيق هذه التجربة من خلال تنفيذ هذه الإستراتيجية ،حتى تؤتي هذه الدراسة أكلها بالشكل الصحيح ، وتسير وفق منهج علمي سليم يوصلنا إلى نتائج تتسم بالدقة والصدق.

ب - إرشادات خاصة بالطالب:

أخي الطالب سيقاس تعلُّمك باستخدام اختباراتٍ مكتوبة أو ما يسمى اختبارات الورقة والقلم، أو من خلال وسائط قابلة للملاحظة المباشرة .(فالتدريس والاختبارات) أحداث منفصلة عن بعضها البعض، ونتيجتها هي العلامة المدرسية التي تعد الصفة الدامغة للمتعلم في المجتمع.

والمطلوب منك حسن الاستماع والإنصات لمعلمك ليسهل عليك عملية الاستظهار والاسترجاع للمعرفة، وأن تحاول أن تشارك ، حيث تعتمد على الكتاب المدرسي اعتماداً كاملاً.

خامساً: تحضير مقترح لدرس من وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر بالطريقة الإعتيادية:

خطة درس

الصف / المستوى : ..العاشر. المبحث : ..التربية الاسلامية. عنوان الوحدة : ..الفقه الاسلامي: عنوان الدرس : الاحتكار
عدد الحصص : .2 التاريخ : من : 6 / 4 / 2009 إلى : 9 / 4 / 2009

النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	الإجراءات	التقويم
يبن الطالب معنى الاحتكار. يعدد الطالب المجالات التي يكون فيها احتكار. يستنتج الطالب خطورة الاحتكار على الفرد والمجتمع	الكتاب المدرسي السبورة مكتبة المدرسة	الشرح. الحوار والمناقشة.	أسأل الطلاب عن معنى الاحتكار . أضع لهم تعريف الاحتكار على السبورة. أكلف أحد الطلاب بقراءة الدرس. أسأل الطلاب عن المجالات التي يكون فيها الاحتكار.	بين معنى الاحتكار. عدد المجالات التي يكون فيها احتكار. استنتج خطورة الاحتكار على الفرد والمجتمع

إعداد المعلمين / المعلمات : 1- محمد نمر 2- نذير الصالحي

سادساً: تحضير مقترح لدرس من وحدة الفقه من كتاب الصف العاشر بالإستراتيجية البنائية:

النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	الإجراءات	التقويم
يبن الطالب معنى الاحتكار. يعدد الطالب المجالات التي يكون فيها احتكار. يستنتج الطالب خطورة الاحتكار على الفرد والمجتمع	الكتاب المدرسي أوراق العمل. الخرائط المفاهيمية. السبورة مكتبة المدرسة	المناقشة المقابلة الشبكة العنكبوتية الطاولة المستديرة تدريب الزميل فكر/ انتق زميلا/ شارك التعلم التعاوني الجماعي نظام الزمالة. 1. مهارات ما وراء المعرفة 2. منظمات بصرية التحليل	أسأل الطلاب عن معنى الاحتكار . أجعل الطلاب في جو فيه عدم اتزان معرفي أكلف الطلاب بالحوار والتعليق على الخرائط المفاهيمية. أسأل الطلاب عن رأيه ومدى قناعته بما يسمع ويتكلم.	التقويم الذاتي **التقويم المعتمد على الأداء** 1. التقديم 2. العرض التوضيحي 3. الأداء 4. الحديث 5. المعرض 6. المحاكاة / لعب الأدوار المناقشة/المناظرة

الملحق (3)

استمارة تحكيم تحليل وحدة الفقه

الأستاذ الدكتور.............................. المحترم

الســـلام عليكم ورحمة الله وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان (**أثر استخدام إســـتراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد**)، اســـتكمالا لمتطلبـــات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج العامة من الجامعة الأردنية.

ولما كنتم أهلا للعطاء و الخبرة في هذا المجال؛ إذ أرجـــو التكـــرم بتحكـــيم فقرات الأداة والتي هي عبارة عن تحليل لوحدة الفقه اشتملتها الأداة المرفقة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم وتفضلكم

وجزاكم الله خيرا

الباحث

محمد نمر بابية

بسم الله الرحمن الرحيم

اختار الباحث الفكرة وحدةً لتحليل وحدة الفقه الإسلامي من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر لأنها تفي بالغرض ، وتم تحديد فئات هذا التحليل باختيار المفاهيم الواردة في الأفكار فقط.

رقم الفكرة	موضوع الفكرة	**الفئة** المفاهيم المتضمنة في الأفكار	المجال		التعديل المقترح	الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي		
الاحتكار ف1	مفهوم الاحتكار.	الاحتكار، الخدمات، السلع.				
ف2	حكم الاحتكار.	الخاطئ، آثم.				
ف3	مجالات الاحتكار.	استيراد، أرباب المهن والحرف.				
ف4	مخاطر الاحتكار.	الأحقاد، الاقتصاد الوطني، الاستثمار.				
ف5	الفرق بين الاحتكار والادخار.	الإسراف والتبذير، الادخار.				
ف6	أحكام الاحتكار.	ولي الأمر، قصد الضرر،أسعار عادلة، المستوردين.				
التسعير ف1	مفهوم التسعير.	التسعير، الهيئة الرسمية المتخصصة.				
ف2	حكم التسعير.	العقد، احتكار، مظلمة، الظروف غير العادية، الكوارث الطبيعية، تواطؤ التجار.				
ف3	الحكمة من منع التسعير في الظروف العادية .	المساومة ، المفاوضة، إضعاف الرغبة، السوق السوداء، التحيز، تعطيل المصالح، التأثير السلبي، خلل اقتصادي.				

الحوالة ف1	مفهوم الحوالة .	الحوالة، العقد، الذمة.				
ف2	عناصر الحوالة.	المحيل، المحال، المحال عليه، الدين المحال.				
ف3	مشروعية الحوالة.	مطل الغني، ظلم، مليء، فليتبع.				
ف4	الفرق بين الحوالة والتحويل المالي.	التحويل المالي				
ف5	حكمة مشروعية الحوالة.	------				
ف6	أحكام الحوالة.	المال المعروف، الأموال المتماثلة، الدين اللازم، عقد صرف.				
القمار ف1	مفهوم القمار" الميسر".	غالب، مغلوب.				
ف2	أدلة تحريم القمار.	الأنصاب، الأزلام، رجس، اللات، أقامرك.				
ف3	الحكمة من تحريم القمار.	العداوة، الكسل، الحظ،ارتكاب الجرائم.				
ف4	من صور القمار	الشّدة، النرد، اليانصيب، المراهنة، الأغراض الخيرية.				
ف5	من أحكام القمار	الأعمال المشروعة، جائزة، خف، حافر، نصل.				

تعدد الزوجات ف1	مفهوم تعدد الزوجات.	تعدد الزوجات، سكن، الزواج، مصلحة.				
ف2	دليل مشروعية التعدد.	مباح، الشرط، الضوابط المحددة.				
ف3	حدد الإسلام العدد ولم يأمر بالتعدد.	الشريعة السمحة، عادات مستقرة.				
ف4	ضوابط تعدد الزوجات.	الباءة، العصمة، العدل، المحبة القلبية، الإضرار.				
ف5	الحالات التي تدعو لتعدد الزوجات في الإسلام.	الظروف الخاصة، المرض العضال، العقم، الظروف العامة، المشكلات الاجتماعية.				
الشرط في عقد الزواج ف1	مفهوم الشرط في عقد الزواج.	الحقوق، الواجبات، الشرط.				
ف2	دليل مشروعية الشرط في عقد الزواج.	ما استحللتم.				
ف3	أنواع الشروط.	شروط من مقتضيات العقد، شروط فيها مصلحة، شروط تتنافى مع مقاصد العقد، العقد الصحيح.				
ف4	شروط تقتضيها الأعراف السائدة.	العرف، العصمة.				

الملحق (4)

اختبار التفكير الناقد

عزيزي الطالب : أضع بين يديك أداة اختبار التفكير الناقد وهي عبارة عن مجموعة من الفقـرات المتعلقة بدروس وحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، إذ أرجـو منـك الاهتمام به وقراءة التعليمات قراءة واعية وجيدة.

تعليمات عامة للاختبار:

يشتمل هذا الاختبار على سبعة أسئلة فرعية صممت لمحاولة التعرف قدرتك على التفكير الناقد.

أرجو منك عزيزي الطالب مراعاة ما يأتي:

1. قراءة التعليمات الخاصة بكل اختبار.
2. الانتباه الشديد إلى الأمثلة قبل الاختبار.
3. قراءة فقرات الاختبار بدقة راجياً التأني عند الإجابة.
4. كتابة علامات الإجابة في المكان المخصص لذلك (الجدول).
5. التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة.
6. مدة الاختبار ساعة كاملة.
7. علامة الاختبار من 100 درجة.

اسم الطالب/الطالبة:...
الصف: ( )
الشعبة: ( )

100
تاريخ الاختبار: 6 / 4 / 2009م

$\frac{\quad}{100}$

مع دعائي لكم بالتوفيق والنجاح

الباحث

اختبار التفكير الناقد

- لا تنس دعاء الامتحان: "اللهم لا سهل إلا ما جعلته سهلاً وأنت تجعل الحزن إذا شئت سهلاً
- الامتحان مكون من ستة أسئلة.
- العلامة النهائية للامتحان مكونة من (100) درجة.

السؤال الأول: **(10 علامات)**

عزيزي الطالب/الطالبة: بين يديك مجموعة من الكلمات، بينها علاقة منتمية، ما عليك سوى استبعاد الكلمة غير المنتمية (المختلفة) من بينها بوضع دائرة حولها، ثم قم/قومي بصياغة تعميم مناسب أو جملة من الكلمات المتبقية، والمثال الآتي يوضح ذلك:

الطواف، الإحرام ، النية، ( ) السعي بين الصفا والمروة.

نلاحظ من المثال السابق أن الكلمة في الدائرة غير منتمية إلى الكلمات الأخرى أي ليس بينها وبينهن علاقة، أما الكلمات الأخرى فبينهن علاقة. فنستطيع صياغة تعميم أو جملة من الكلمات – باستثناء كلمة الذنوب– على النحو الآتي: من أركان العمرة: النية، الإحرام، الطواف، السعي بين الصفا والمروة. وإليك الآن الأسئلة:

(علامة لكل فقرة)

1. البغضاء، الأحقاد، الاحتكار، المجتمع، الادخار، الاستغلال.

....

2. الظروف العادية، البائع، المشتري، الدولة، التسعير، السلع والخدمات، الحوالة.

....

3. رضا الدائن، مالاً معروفاً، الحوالة، العمل، اتحاد الجنس، المماثلة.

....

4. القمار، القرآن، الميسر، التحويل المالي، الرهان، السنة، التوبة.

....

5. العقم، الزنا، تعدد الزوجات، الملاعنة، المرض العضال، الظروف الخاصة.

....

6. العرف، شروط، العصمة، عقد الزواج، الشرع، عادات الناس.

....

7. الإحصان، الفقير، العفة، الزواج، الثواب، الجنة، غض البصر.

....

8. المجاهرة، إثم، معصية، التوبة، كفارة، المقامرة، الوديعة، الصدقة.

....

9. اليانصيب، الشدة المشروطة، البيع، المراهنة، القمار، الربا، الزنا.

....

10. الرضا، عدم الإضرار، أربع نساء، العدل، التعدد، الضابط أو الشرط، القدرة المالية.

....

السؤال الثاني: **(10 علامات)**

عزيزي الطالب/الطالبة: أمامك مجموعة من العبارات والفقرات بعضها يتكون من حقائق وبعضها الآخر من آراء، ما عليك سوى وضع دائرة حول حرف (ح) إذا كانت العبارة حقيقة، ودائرة حول حرف (ر) إذا كانت العبارة رأياً في الجدول الخاص بذلك. والمثال الآتي يوضح ذلك:

- فرض الله تعالى خمس صلوات على كل مسلم ومسلمة في اليوم والليلة. (حقيقة)
- كل مسلم يؤدي الصلوات الخمس صادق (رأي)

في المثال الأول، لا يختلف فيه أحد من المسلمين ولا ينكره، فالكل متفق على فرضية الصلوات الخمس، حتى لو كان بعضهم غير ملتزم بأدائها، **فهذه حقيقة** عند الجميع.

1. **أما المثال الثاني،** فهو عبارة عن وجهة نظر لبعض الأئمة، والمتعلقة بأن الصدق أو عدم الكذب هو ثمرة من ثمرات أداء المسلم للصلاة حيث ﴿ اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ" العنكبوت: ٤٥ ولكننا قد نجد بعض المسلمين لا يلتزم بخلق الصدق ومعتاد على الكذب. وهنا لا نستطيع أن نثبت خلق الصدق لكل من صلى، فنقول هذه وجهة نظر لهؤلاء الأئمة.

وإليك الآن العبارات:

1. تسعير السلع والخدمات من قبل الدولة يضر بمصالح البائع والمشتري أو أحدهما.
2. القمار يقود كثيراً من المتقامرين إلى ارتكاب الجرائم المتعددة من سرقة وقتل.
3. من شروط تعدد الزوجات العدل القلبي بينهن.
4. الحروب المتواصلة تؤدي إلى كثرة عدد النساء على الرجال.
5. بتعدد الزوجات حدد الإسلام العدد ولم يأمر بالتعدد.
6. الاحتكار يضر بمصالح العباد ويسئ إليهم دون وجه حق..
7. من الأفضل للإنسان أن يحتفظ ببعض السلع للمستقبل ..
8. امتناع التجار عن بيع بضاعة معينة يترتب عليه زيادة أسعارها..
9. تدخل الدولة في تسعير السلع يضعف الرغبة في توفير السلع وتقديم الخدمات.
10. تزوج النبي صلى الله عليه وسلم بأكثر من أربع نسوة دون غيره من المسلمين.

رقم السؤال	الحرف (الحقيقة أو الرأي)	
	ح	ر
1	ح	ر
2	ح	ر
3	ح	ر
4	ح	ر
5	ح	ر
6	ح	ر
7	ح	ر
8	ح	ر
9	ح	ر
10	ح	ر

السؤال الثالث: **(20 علامة)**

عزيزي الطالب/الطالبة: أمامك مجموعة من العبارات والفقرات. ما عليك سوى قراءتها جيداً ثم تحديد السبب والنتيجة في كل منها في المكان المناسب:

مثال ذلك: ولد عبدالله بن عمر رضي الله عنهما سنة (10ق. هـ) عرف بكثرة اتباعه لسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، كان صغير السن عندما وقعت غزوتي بدر وأحد، لم يرخص له النبي صلى الله عليه وسلم المشاركة في الغزوتين السابقتين.

النتيجة في النص السابق: هي عدم ترخيص النبي صلى الله عليه وسلم لعبدالله بن عمر المشاركة في غزوتي بدر وأحد.

السبب: صغر سن عبدالله بن عمر.

التمرين: (حدد السبب والنتيجة من كل نص من النصوص الآتية، واكتبها في الفراغ المناسب:

النص الأول: حرم الإسلام الاحتكار واعتبر فاعله آثماً. قال صلى الله عليه وسلم: "**من احتكر فهو خاطئ**" (صحيح مسلم، كتاب المساقاة، باب تحريم الاحتكار في الأقوات) والخاطئ بمعنى الآثم، فالمحتكر عاص لربه الذي أمر برعاية مصالح الجماعة والفرد والتعاون بين الناس، والاحتكار مؤذ للناس لما فيه من الإضرار بهم والإساءة إليهم دون وجه حق، فحرية الفرد ليست مطلقة، يفعل في ملكه كيف يشاء دون حسيب أو رقيب، إنما هي مقيدة بما لا يضر بمصالح الناس.

النتيجة:..

السبب:..

***** ***** *****

النص الثاني: يحرم تدخل طرف خارجي عدا أطراف العقد، وهما البائع والمشتري، في تحديد أسعار السلع والخدمات في الظروف العادية، وذلك عندما لا يكون هناك احتكار ولا استغلال لحاجات الناس. قال الناس: يا رسول الله غلا السعر فسعر لنا. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**إن الله هو المسعر القابض الباسط الرازق، وإني لأرجو أن ألقى الله ليس أحد يطالبني بمظلمة دم ولا مال**" (سنن أبي داود، كتاب البيوع، باب في التسعير) فتدخل الدولة في تسعر السلع والخدمات في الظروف العادية ظلم وتحيز لأحد طرفي العقد ينبغي تجنبه، فرفع السعر أو خفضه سيؤثر على طرف من أطراف العقد لا محالة.

النتيجة:..

السبب:..

النص الثالث: حرم الإسلام القمار بصوره المختلفة؛ (لعب الورق، واليانصيب، والمراهنة) لما فيه من أضرار كثيرة وخاصة أن القمار عده الله تعالى من أنواع أكل أموال الناس بالباطل من خلال ما نستنتجه من الآية الكريمة: "ياأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَأْكُلُواْ أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ وَلاَ تَقْتُلُواْ أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا" النساء: ٢٩ فالقمار يورث العداوة والبغضاء بين المتقامرين، فالخاسر يرى الطرف الآخر خصماً له لأنه أخذ ماله دون وجه حق.

النتيجة:..

السبب:...

*****		*****		*****

النص الرابع: يمر المجتمع بظروف تؤدي إلى كثرة عدد النساء على عدد الرجال؛ كالحروب المدمرة مما يؤدي إلى نقص أعدادهم مقارنة بأعداد النساء اللواتي يبقين غالباً في مأمن من ذلك، وفي هذه الحالة فإما أن تبقى النساء بلا أزواج مما يؤدي إلى إشاعة الزنا وانتشار الانحراف والمشكلات الاجتماعية، أو يتزوج الرجال بأكثر من زوجة وفي ذلك رعاية لمصلحة النساء والمجتمع كله.

النتيجة:..

السبب:...

*****		*****		*****

النص الخامس: هناك شروط في عقد الزواج لا تنافي مقتضياته ولا تضر بالطرف الآخر؛ على أن تكون هذه الشروط مدونة في عقد الزواج، كأن يشترط الزوج أن يقيم معه في بيت الزوجية ولده من الزوجة الأولى. أما إذا اشترطت الزوجة على زوجها أن ينفق على تعليمها في الجامعة، أو أن لا يتزوج عليها زوجة أخرى ما دامت في عصمته فيجب على الزوج الوفاء بما اشترطته عليه، فإن خالف شرطاً كان لها الحق في طلب فسخ العقد من القاضي وإلزام الزوج بمؤخر المهر وما يستتبع ذلك من مسؤوليات مالية واجتماعية.

النتيجة:..

السبب:...

***** ***** *****

السؤال الرابع: **(20 علامة)**

عزيزي الطالب/الطالبة: سوف نقوم– إن شاء الله تعالى– بمناقشة **(أسباب تشريع الإسلام لتعدد الزوجات)** من خلال عرض سريع لبعض الأسباب والحِكم. منها ما هو وثيق الصلة بالموضوع، ومنها ما ليس له علاقة بالموضوع. وما عليك سوى وضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً حسب الجدول الآتي:

مثال ذلك: الصحابي الذي هاجر مع النبي عليه الصلاة والسلام من مكة إلى المدينة سراً هو أبو بكر الصديق رضي الله عنه، حيث خرجاً ليلاً متجهين إلى غار ثور، واتخذا جميع الأسباب من تأمين الطعام وتتبع الأخبار من مكة، وتضليل الطريق على الكفار وغيرها ثم توكلا على الله تعالى.

معلومات متوفرة في النص وهي لازمة	**معلومات غير متوفرة في النص وهي لازمة**
أبو بكر الصديق هو الصحابي الذي اختاره النبي عليه السلام للهجرة معه.	لماذا اختار النبي عليه السلام الصحابي الجليل أبو بكر الصديق للهجرة معه؟

التمرين:

الرقم	**العبارة**	**علاقتها بالموضوع**		**اللزوم**	
		لها علاقة بالموضوع	ليس لها علاقة بالموضوع	لازمة	غير لازمة
1	تزوج النبي صلى الله عليه وسلم بأكثر من أربع زوجات.				
2	أباح القرآن الكريم للمسلم التعدد بأربع زوجات				
3	العادات الاجتماعية والأعراف في المجتمع الجاهلي المتعلقة بتعدد الزوجات.				
4	كثرة الجاريات والأيامى في المجتمع الجاهلي.				

5	مراعاة مصالح المرأة والرجل على حد سواء.				
6	حث القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على الزواج، وجعلا ذلك من أسباب العفة.				
7	الظروف العامة والخاصة التي تمر بالمجتمع المسلم من الحروب والكوارث.				
8	تزوج أغلب الأنبياء السابقين بأكثر من امرأة.				
9	اهتمام الإسلام بالمرأة من حيث العمل على الحفاظ على كرامتها وعدم امتهانها.				
10	تحقيق السكن والمودة بين الزوجين.				

السؤال الخامس: **(16 علامة)**

عزيزي الطالب/الطالبة: سوف نقوم- إن شاء الله تعالى- بعرض بعض النصوص المستنبطة من الكتاب المدرسي. قم بقراءتها جيداً للتعرف على مواطن عدم الاتساق الظاهري، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

النص الأول: (8 علامات)

حرم الإسلام الاحتكار واعتبر فاعله آثماً، حيث قال صلى الله عليه وسلم: "**من احتكر فهو خاطئ**" (صحيح مسلم، كتاب المساقاة، باب تحريم الاحتكار في الأقوات)، **فالمحتكر** آثم عاص لربه لأنه يؤذي الناس لما فيه من إضرار بالآخرين، وفي الوقت نفسه حث الإسلام على الادخار لمواجهة الحاجات المستقبلية وأباح ذلك من خلال قوله صلى الله عليه وسلم: "**فكلوا وتصدقوا وادخروا**" (صحيح مسلم، كتاب الأضاحي، باب بيان ما كان من النهي عن أكل لحوم الأضاحي بعد ثلاث).

(1): من خلال النص السابق، حدد الأفكار التي بها عدم اتساق ظاهري:

....

....

....

....

(2): لماذا في رأيك حدث هذا النوع من عدم الاتساق الظاهري في الفقرة السابقة؟

....

....

النص الثاني: (8 علامات)

1. أباح الإسلام تعدد الزوجات بالنسبة للمسلم، وفق شروط وضوابط محددة وواضحة، وهو ثابت في القرآن والسنة حيث أقر النبي صلى الله عليه وسلم زواج بعض الصحابة بأكثر من زوجة. ومن الضوابط التي وضعها الإسلام لإباحة تعدد الزوجات تحريم الجمع بين أكثر من أربع نساء في العصمة حيث قال تعالى:
"وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي الْيَتَامَى فَانكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَى وَثُلاثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَى أَلاَّ تَعُولُواْ "
(سورة النساء، 3). وقد ورد عن عبدالله بن عمر أن غيلان بن سلمة الثقفي أسلم وله عشر نسوة في الجاهلية،

فأسلمن معه، فأمره النبي صلى الله عليه وسلم أن يتخير أربعاً منهن (سنن الترمذي، كتاب الطلاق، باب ما جاء في الرجل يسلم وعنده عشر نسوة). أما النبي صلى الله عليه وسلم فقد ثبت زواجه من أكثر أربع نساء وكان يعدل بينهن.

(1): من خلال النص السابق، حدد الأفكار التي بها عدم اتساق ظاهري:

....

....

....

....

(2): لماذا في رأيك حدث هذا النوع من عدم الاتساق الظاهري في الفقرة السابقة؟

....

....

السؤال السادس: **(9 علامات)**

عزيزي الطالب/الطالبة: اقرأ المثال الآتي جيداً ثم قم بقراءة التمارين والإجابة عنها:

مثال:

إن ضرب النقود أحد الوسائل في تطور الجانب الاقتصادي في الدولة (هذه مقدمة أولى).

قام عبد الملك بن مروان بضرب النقود الإسلامية (هذه مقدمة ثانية).

من خلالها تتوصل إلى **النتيجة الآتية:** إذا عبد الملك بن مروان اهتم بتطوير الجانب الاقتصادي في الدولة.

التمارين:

مقدمة أولى/ دليل أول	اهتم الإسلام بتوفير ما يحتاجه الناس من سلع وخدمات.
مقدمة ثانية/ دليل ثان	الاحتكار يضر بمصالح الناس ويهدد أمنهم وسلامتهم ويضيق معيشتهم.
النتيجة (القاعدة الشرعية)	

مقدمة أولى/ دليل أول	التدخل في تحديد أسعار السلع والخدمات من قبل الدولة في الظروف العادية ظلم للبائع أو المشتري.
مقدمة ثانية/ دليل ثان	رفض النبي صلى الله عليه وسلم تسعير بعض السلع والخدمات عندما طلب منه بعض الصحابة ذلك.
النتيجة (القاعدة الشرعية)	

مقدمة أولى/ دليل أول	هذب الإسلام تعدد الزوجات الذي كان موجوداً في الجاهلية، وفق ضوابط وشروط محددة.
مقدمة ثانية/ دليل ثان	
النتيجة (القاعدة الشرعية)	أباح الإسلام تعدد الزوجات بشرط عدم الزواج بأكثر من أربع نساء.

السؤال السابع: **(15 علامة)**

عزيزي الطالب/الطالبة: فيما يأتي عدد من العبارات، ويتبع كل عبارة منها عدة افتراضات مقترحة، وعليك أن تقرر لكل افتراض ما إذا كانت العبارة تحتوى على تسليم به بالضرورة أم لا. فإذا اعتقدت أن الافتراض المعين مسلم به في العبارة ضع علامة (×) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة أي تحت كلمة وارد، وإذا كنت تعتقد بأن الافتراض غير مسلم به بالضرورة في العبارة ضع علامة (×) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة أي تحت كلمة "غير وارد".

		الافتراض	
العبارة	قد تتعرض المرأة لمرض عضال يقعدها عن أداء واجباتها في رعاية الأسرة وتربية الأطفال، أو قد تصاب بتشوهات في المظهر ويكره الرجل طلاقها وفاء لها، خاصة وأنها شاركته رحلة العمر في بناء حاضره.	وارد	غير وارد
افتراضات	كل امرأة تتعرض لتشوهات في المظهر يتزوج عليها زوجها.		
	جميع الأزواج يكونون أوفياء لزوجاتهم، ويخافون عليهن من الضياع		
	جميع الأزواج يكرهون طلاق زوجاتهم بسبب مشاركتهن لهم في رحلة العمر وبناء حاضرهم ومستقبلهم.		

		الافتراض	
العبارة	الحروب المدمرة تؤدي إلى إشاعة الزنا وانتشار الانحراف والمشكلات الاجتماعية في المجتمع.	وارد	غير وارد
افتراضات	الحروب المدمرة تؤدي إلى زيادة عدد الرجال على عدد النساء.		
	الحروب المدمرة تعمل على إصابة الرجال بالعنة والضعف الجنسي.		
	الحروب المدمرة سبباً رئيسياً في إباحة تعدد الزوجات في الإسلام.		

		الافتراض	
العبارة	أباح النبي عليه السلام الرهان في الأعمال المشروعة كالمسابقات في تعلم فنون القتال وبناء الأجسام، واكتساب المهارات المشروعة وإتقان الأعمال بقوله: "**لا سبق إلا في خف أو حافر أو نصل**" (سنن أبي	وارد	غير

		وارد	غير وارد
	داود، كتاب الجهاد، باب في السبق) لقاء جوائز تتبرع بها أطراف أخرى غير المتسابقين.		وارد
افتراضات	لم يكن في هذا الوقت-أي زمن النبي عليه السلام- سوى هذه الأعمال والفنون دون غيرها.		
	كثرة الحروب أدت إلى تركيز الإسلام على هذه الأعمال دون غيرها. بالإضافة إلى أهمية هذه الفنون التي دعت النبي عليه السلام التركيز عليها.		
	تفوق المسلمين على غيرهم من الكفار في هذه الأعمال دون غيرها.		

العبارة	روي عن عبدالله بن عمر أن غيلان بن سلمة الثقفي أسلم وله عشرة نسوة في الجاهلية، فأسلمن معه، فأمره النبي صلى الله عليه وسلم أن يتخير أربعاً منهن. (سنن الترمذي، كتاب الطلاق، باب ما جاء في الرجل يسلم وعنده عشر نسوة)	الافتراض	
		وارد	غير وارد
افتراضات	غالباً تعدد الزوجات كانت عادة مستقرة في الجاهلية وقبل مجيء الإسلام.		
	النساء يطعن الأزواج حتى ولو أمروهن بتغيير الديانة.		
	حدد الإسلام العدد (4 نساء) لكل رجل ولم يأمر بالتعدد.		

العبارة	قال صلى الله عليه وسلم: "**من حلف منكم فقال في حلفه: باللات؛ فليقل: لا إله إلا الله، ومن قال لصاحبه: "تعال أقامرك فليتصدق بشيء**". (صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب من قال باللات والعزى)	الافتراض	
		وارد	غير وارد
افتراضات	كانت عادة الحلف باللات منتشرة في الجاهلية.		
	اهتمام الإسلام بالصدقة جزء من اهتمامه بالعقيدة وهي عدم الحلف بغير الله تعالى.		
	يعتمد الإسلام على الصدقات لدعم بيت مال المسلمين.		

الملحق (5)

الإجابة النموذجية لاختبار التفكير الناقد

السؤال الأول

الفقرة	الكلمة غير المنتمية	الجملة أو التعميم
1	الادخار	الاحتكار يؤدي إلى زيادة البغضاء والأحقاد في المجتمع لما فيه من استغلال للناس
2	الحوالة	لا يجوز للدولة التدخل في تسعير السلع والخدمات في الظروف العادية وإنما يترك ذلك للبائع والمشتري
3	العمل	يشترط في الحوالة: (أن تكون مالاً معروفاً، ورضا الدائن، واتحاد الجنس، والمماثلة).
4	التحويل المالي	حرم الإسلام القمار والرهان من خلال آيات القرآن والسنة وعلى مرتكب ذلك التوبة.
5	الملاعنة	تعدد الزوجات مباح في ظروف خاصة مثل العقم للزوجة والخوف من الزنا والمرض العضال.
6	العصمة	عادات الناس تعتبر من العرف المعتبر في الشرع وتدخل في شروط عقد الزواج.
7	الفقير	الزواج يساعد على العفة والإحصان وغض البصر ويؤدي إلى زيادة الثواب وبالتالي دخول صاحبها الجنة.
8	الوديعة	المجاهرة بالمقامرة إثم ومعصية تستوجب التوبة وكفارتها الصدقة.
9	البيع	حرم الإسلام اليانصيب والشدة المشروطة والمراهنة والقمار والربا والزنا.
10	الرضا	أباح الإسلام تعدد الزوجات بشروط أو بضوابط وهي: (عدم الإضرار، وألا تزيد عن أربع نساء، والعدل، والقدرة المالية).

السؤال الثاني:

رقـــــم السؤال	الحرف (الحقيقة أو الرأي)	
	حقيقة	رأي
1	ح	ر
2	ح	ر
3	ح	ر
4	ح	ر
5	ح	ر
6	ح	ر
7	ح	ر
8	ح	ر
9	ح	ر
10	ح	ر

السؤال الثالث:

النص	الإجابة	
الأول	السبب	الإضرار بالناس والإساءة إليهم دون وجه حق
	النتيجة	حرم الإسلام الاحتكار
الثاني	السبب	لأن في التدخل في التسعير ظلم وتحيز لأحد طرفي العقد (البائع أو المشتري)
	النتيجة	لا يجوز تدخل الدولة في تسعير السلع والخدمات للناس في الظروف العادية
الثالث	السبب	يورث العداوة والبغضاء بين الناس
	النتيجة	حرم الإسلام القمار بصورة المختلفة
الرابع	السبب	كثرة الحروب التي تؤدي إلى زيادة عدد النساء على الرجال وبالتالي إشاعة الزنا وانتشار الانحراف والمشكلات الاجتماعية.
	النتيجة	أباح الإسلام الزواج بأكثر من أربع نساء
الخامس	السبب	مخالفة الزوج لشرط من شروط عقد الزواج التي اتفق عليها سابقاً مع زوجته
	النتيجة	يحق للمرأة طلب فسخ العقد من زوجها عند القاضي

السؤال الرابع:

الرقم	العبارة	علاقتها بالموضوع		اللزوم	
		لها علاقة بالموضوع	ليس لها علاقة بالموضوع	لازمة	غير لازمة
1	تزوج النبي صلى الله عليه وسلم بأكثر من أربع زوجات.				
2	أباح القرآن الكريم للمسلم التعدد بأربع زوجات				
3	العادات الاجتماعية والأعراف في المجتمع الجاهلي المتعلقة بتعدد الزوجات.				
4	كثرة الجاريات والأيامى في المجتمع الجاهلي.				
5	مراعاة مصالح المرأة والرجل على حد سواء.				
6	حث القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على الزواج، وجعلا ذلك من أسباب العفة.				

7	الظروف العامة والخاصة التي تمـر بـالمجتمع المسلم من الحروب والكوارث.				
8	تزوج أغلب الأنبياء السابقين بأكثر من امرأة.				
9	اهتمام الإسلام بالمرأة من حيـث العمـل علـى الحفاظ على كرامتها وعدم امتهانها.				
10	تحقيق السكن والمودة بين الزوجين.				

السؤال الخامس:

النص	الإجابة	
الأول	1	حرم الإسلام الاحتكار، ولكنه في نفس الوقت أباح الادخار
	2	الاحتكار فيه استغلال للناس، لكن الادخار فيه مصلحة للفرد ولا يضر بالأخرين.
الثاني	1	حرم الإسلام الزواج بأكثر من أربع نساء، في حين تزوج النبي عليه الـسلام بأكثر من ذلك
	2	تحريم الزواج بأكثر من أربع نساء جاء بعد زواج النبي من نساءه.

السؤال السادس:

الفقرة	الإجابة
الأولى	حرم الإسلام الاحتكار، حرصاً منه على توفير كل ما يحتاجه الناس من سلع وخدمات.
الثانية	لا يحق للدولة التدخل في تسعير السلع والخدمات في الظروف العادية.
الثالثة	هناك ضوابط لتعدد الزوجات ومنها عدم الزواج بأكثر من أربع نساء

السؤال السابع:

الفقرة	الافتراض	
	وارد	غير وارد
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

الملحق (6)

استمارة تحكيم أداة قياس القدرة على الاستيعاب

الأستاذ الدكتور............................. المحترم

الســـلام عليكم ورحمة الله وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان (**أثر استخدام إســـتراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد**)، اســـتكمالا لمتطلبـــات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج العامة من الجامعة الأردنية.

ولما كنتم أهلا للعطاء و الخبرة في هذا المجال؛ إذ أرجـــو التكـــرم بتحكـــيم فقرات الأداة والتي هي عبارة عن مجموعة أسئلة اشتملتها الأداة المرفقة بهدف قياس استيعاب الطلبة لوحدة الفقه .

شاكرين حسن تعاونكم وتفضلكم

الباحث

محمد نمر بابية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب / الطالبة :

أضع بين يديك أداة قياس القدرة على الاستيعاب حيث تتكون هذه الأداة من (25) سؤالاً، متعلقة بدروس وحدة الفقه في كتاب الصف العاشر ، إذ أرجو منك الاهتمام والتركيز أثناء الإجابة وقراءة تعليمات الاختبار قراءة واعية.

تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب/ الطالبة ، أرجو منك الالتزام بما يأتي:

1. الإجابة عن جميع الأسئلة.
2. قراءة كل سؤال بتمعن قبل الإجابة عنه.
3. استخدم لغتك الخاصة للإجابة.
4. زمن الاختبار ساعة واحدة فقط.
5. اكتب الإجابة على الورق المرفق والمخصص لها.
6. لكل إجابة علامة واحدة.

الدرس الأول

الاحتكار

الأسئلة التقويمية لقدرة الطالب على الاستيعاب:

1. بين مفهوم كل من الآتي:

أ) الاحتكار. ب) الادخار. ع2

2. الاحتكار يدخل في مجالات عدة قم بتصنيف هذه المجالات المختلفة، مع ذكر مثال على كل مجال منها. ع4

3. للاحتكار مخاطر على كل من المجتمع، والمحتكر تنبأ بعض هذه المخاطر من وجهة نظرك الخاصة. ع2

4. بيّن الحكم الشرعي لكل مما يلي: ع3

 1. اتفق عدد من التجار على وقف بيع الأرز للناس فترة من الزمن بقصد رفع سعره.
 2. امتنع عمال البناء عن العمل بهدف رفع أجورهم.

3. اتفق تجار كبار على خفض أسعار الألبان بشكل كبير، بهدف الإضرار بالمنتجين الآخرين والتخلص منهم في السوق.

الدرس الثاني

التسعير

1. بين مفهوم التسعير. ع1
2. **هات مثالاً واحداً على كل مما يأتي: التسعير المباح، التسعير الواجب، التسعير الحرام.** ع3
3. صنف في الجدول الآتي أمثلة للحالات والظروف العادية في الدولة والتي لا تتدخل **بتحديد أسعار السلع، وأخرى للظروف غير العادية أو الطارئة والتي تتدخل فيها الدولة بتحديد أسعار السلع:** ع4

ظروف عادية في الدولة ، لا تسعر السلع والخدمات لأجلها	ظروف غير عادية في الدولة أو طارئة يلجأ لأجلها إلى التسعير
-	-
-	-
-	-
-	-

الدرس الثالث الحوالة

1. بين مفهوم الحوالة ؟ ع1
2. اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

((اقترض علي من حسن عشرين ديناراً، على أن يردها له بعد شهرين، وبعد مضي المدة المحددة بينهما للسداد اعتذر علي من محمد بسبب عدم توفر المبلغ معه، لكنه أحاله إلى أخيه عمر ليدفع عنه الدين، فذهب حسن وقبض المبلغ من عمر)).

على ضوء قراءتك للنص السابق قم بتحليل عناصرعقد الحوالة؟ ع3

3. لم يشرع الإسلام أمراً إلا لأسباب، تنبأ سبباً من هذه الأسباب التي من أجلها شرع الإسلام الحوالة. ع1
4. أعط مثالاً لكل شرط من شروط الحوالة الآتية: ع2

- أن تكون الحوالة مالاً معروفاً محددا..........................
- أن يكون الدين لازماً مستقراً في ذمة المحيل.......................

5. بيّن كيف يمكن معرفة رضا الدائن "المحال" فيما يتعلق بالحوالة. ع1

الدرس الرابع **القمار**

اقرأ الآيات التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها : 3ع

"يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنصَابُ وَالأَزْلاَمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (90)إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاء فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللّهِ وَعَنِ الصَّلاَةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ".

المائدة: ٩٠ ــ ٩١

- استخرج من الآيات السابقة الحكمة من تحريم الإسلام للقمار.
- القمار يورث الكسل عند المتقامرين. وضح ذلك.
- بماذا وصف الله تعالى الخمر والميسر كما ورد في الآيات الكريمة؟

1. هات صورة من صور القمار. 2ع
2. عرف كلاً مما يأتي: أ- اليانصيب. ب- الرهان. 2ع
3. بيّن الحالتين الجائزتين (غير محرمتين) للقمار والرهان. 2ع

الدرس الخامس **تعدد الزوجات**

1. وضح معنى تعدد الزوجات. 1ع
2. توقع ضابطاً واحداً من ضوابط إباحة تعدد الزوجات. 1ع
3. كيف توفق بين ضابط وجوب العدل بين الزوجات في النفقة والمبيت، وبين استثناء العدل القلبي بينهن؟ 1ع
4. استنتج الحالات التي تدعو لتعدد الزوجات بشكل عام. 2ع
5. لماذا نصح النبي صلى الله عليه وسلم من لم يستطع الزواج أن يكثر من الصوم؟ 1ع
6. علق على الصورة الآتية: 1ع



الدرس السادس

الشروط في عقد الزواج

1. عرف ما يأتي :أ- الشرط اصطلاحاً. ب- العصمة. ع2
2. من خلال قراءتك للدرس قم بتصنيف مستلزمات الجدول التالي بما يناسبه: ع3

أنواع الشروط	مثال	الإلزام	تدوين الشروط في العقد	الأثر المترتب على الإخلال بالشرط
شروط من مقتضيات العقد		الالتزام به سواء كان موجودا أم غير موجود.		وجوده وعدمه سواء
	أن يقيم مع الزوج ابنه في بيت الزوجية الجديد.		يجب أن يكون مدون في عقد الزواج صراحة	في حالة مخالفة الشرط كان للزوجة الحق في طلب فسخ العقد من القاضي وإلزام الزوج بمؤخر المهر.
شروط تنافى مع مقاصد العقد.		لا يلتزم به		العقد صحيح ولاعبرة للشرط.

3. ما الشرط الرئيس للعرف حتى يكون معتبراً شرعاً؟ ع1
4. علل: العصمة لا تعني إلغاء حق الزوج في طلاق زوجته. ع1

الملحق (7)

الإجابة النموذجية اختبار قياس الاستيعاب

مدة الامتحان: ساعة التاريخ: 6 /5 /2009

الاسم:... **المدرسة**:................................. **العلامة** : ....

50

الدرس الأول

الاحتكار

الأسئلة التقويمية لقدرة الطالب على الاستيعاب:

5. بين مفهوم كل من الآتي: 2 ع

أ) الاحتكار: الامتناع عن بيع السلع وتقديم الخدمات بقصد رفع الأسعار.

ب) الادخار: الاحتفاظ بالزائد عن الحاجة الحاضرة إلى المستقبل.

6. الاحتكار يدخل في مجالات عدة قم بتصنيف هذه المجالات المختلفة، مع ذكر مثال على كل مجال منها. 4ع

1-مجال السلع: ما يحتاجه الناس من مواد غذائية ضرورية مثل الأرز، السكر.

2- مجال الخدمات:امتناع أرباب المهن والخدمات عن بذل خدماتهم.

7. للاحتكار مخاطر على كل من المجتمع، والمحتكر تنبأ بعض هذه المخاطر من وجهة نظرك الخاصة.

1- يعرض مصالح العباد إلى للخطر.

2- يعرض المحتكر نفسه لسخط الله.

3- يعرض الاقتصاد الوطني إلى ضرر بالغ.

8. بيّن الحكم الشرعي لكل مما يلي: 3ع

4. اتفق عدد من التجار على وقف بيع الأرز للناس فترة من الزمن بقصد رفع سعره.

حرام : لأن ذلك يلحق الضر بالناس عموما.

5. امتنع عمال البناء عن العمل بهدف رفع أجورهم.

حرام : لأن ذلك يلحق الضر بالناس عموما ولأنها تحقق صورة الاحتكار.

6. اتفق تجار كبار على خفض أسعار الألبان بشكل كبير، بهدف الإضرار بالمنتجين الآخرين والتخلص منهم في السوق.

حرام : لأن ذلك يلحق الضر بالتجار الصغار.

الدرس الثاني

التسعير

4. بين مفهوم التسعير. 1ع

هو تحديد أسعار بعض السلع والخدمات التي يرغب الناس في شرائها والحصول عليها من قبل هيئة رسمية متخصصة.

5. **هات مثالاً واحداً على كل مما يأتي: التسعير المباح، التسعير الواجب، التسعير الحرام.** 3ع

التسعيرالمباح: في الظروف غير العادية كالكوارث الطبيعية.

التسعيرالواجب: إذا هددت مصلحة الأمة كتواطؤ التجار.

التسعيرالحرام: في الظروف العادية.

6. صنف في الجدول الآتي أمثلة للحالات والظروف العادية في الدولة والتي لا تتدخل **بتحديد أسعار السلع، وأخرى للظروف غير العادية أو الطارئة والتي تتدخل فيها الدولة بتحديد أسعار السلع:**

4ع

ظروف عادية في الدولة ، لا تسعر السلع والخدمات لأجلها	ظروف غير عادية في الدولة أو طارئة يلجأ لأجلها إلى التسعير
– **السلام.** – **الأوضاع الطبيعية.** – **الأمن العام.** – **لا مصالح مهددة.**	– **كالفيضانات.** – **القحط.** – **وقوع خرب** –**حصار اقتصادي**

الدرس الثالث الحوالة

6. بين مفهوم الحوالة ؟ 1ع

عقد يتم بموجبه نقل الدين من ذمة طرف إلى ذمة طرف آخر.

7. اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

((اقترض علي من حسن عشرين ديناراً، على أن يردها له بعد شهرين، وبعد مضي المدة المحددة بينهما للسداد اعتذر علي من محمد بسبب عدم توفر المبلغ معه، لكنه أحاله إلى أخيه عمر ليدفع عنه الدين، فذهب حسن وقبض المبلغ من عمر)).

على ضوء قراءتك للنص السابق قم بتحليل عناصر عقد الحوالة؟ ع3

1– **المحيل: الطرف المدين.** 2– **المحال: الطرف الدائن.**

3– المحال عليه: وهو الطرف الذي انتقل إليه الدين. 4– الدين المحال من ذمة ذمة طرف إلى ذمة طرف آخر.

8. لم يشرع الإسلام أمراً إلا لأسباب، تنبأ سبباً من هذه الأسباب التي من أجلها شرع الإسلام الحوالة. ع1

حفاظا على مصلحة الآخرين والتزاما للوفاء بالوعد

9. أعط مثالاً لكل شرط من شروط الحوالة الآتية: ع2

– أن تكون الحوالة مالاً معروفاً محددا: **كالذهب والفضة و العملات النقدية والموال المتماثلة** .

– أن يكون الدين لازماً مستقراً في ذمة المحيل **كالقروض والأجرة.**

10. بيّن كيف يمكن معرفة رضا الدائن "المحال" فيما يتعلق بالحوالة. ع1

صراحة : بالقبول أو دلالة : بالسكوت والصمت

الدرس الرابع القمار

اقرأ الآيات التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها : ع3

"يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنصَابُ وَالأَزْلاَمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (90)إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاء فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلاَةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ

المائدة: ٩٠ ــ ٩١

- استخرج من الآيات السابقة الحكمة من تحريم الإسلام للقمار.

تحريم أكل أموال الناس بالباطل

- القمار يورث الكسل عند المتقامرين. وضح ذلك.

لأنهم يعتمدون في كسبهم على الحظ والمصادفة دون بذل جهد حقيقي في الكسب.

- بماذا وصف الله تعالى الخمر والميسر كما ورد في الآيات الكريمة؟

بالرجس

4. هات صورة من صور القمار. 2ع

لعب الورق

5. عرف كلاً مما يأتي: أ- اليانصيب. ب- الرهان. 2ع

أ- اليانصيب:أوراق مسلسلة الأرقام تباع بأسعار زهيدة بحيث تشارك في عملية السحب لاختيار الأوراق الفائزة.

ب- الرهان: تجري بين طرفين بحيث يدفع أحدهما للآخر مبلغا من المال

6. بيّن الحالتين الجائزتين (غير محرمتين) للقمار والرهان. 2ع

1- ما كان في أعمال مشروعة كالمسابقات في فنون القتال وبناء الأجسام.

2- أن تكون الجائزة تبرعا من أحد الطرفين أو من أحد الأطراف المشاركين في المسابقات.

الدرس الخامس تعدد الزوجات

7. وضح معنى تعدد الزوجات. 1ع

الجمع بين أكثر من زوجة بما لا يزيد عن أربع زوجات في وقت واحد.

8. توقع ضابطاً واحداً من ضوابط إباحة تعدد الزوجات. 1ع

القدرة على التعدد، عدم الجمع أكثر من أربع، العدل، بقصد الضرار

9. كيف توفق بين ضابط وجوب العدل بين الزوجات في النفقة والمبيت، وبين استثناء العدل القلبي بينهن؟ 1ع

العدل بين الزوجات في النفقة والمبيت ضمن إمكانيات الإنسان ومقدور عليها، أما الحب القلبي لا يملكها الإنسان.

10. استنتج الحالات التي تدعو لتعدد الزوجات بشكل عام. 2ع

الظروف الخاصة: تعرض الزوجة لمرض عضال، او تكون عقيمة.

الظروف العامة: كثرة عدد النساء.

11. لماذا نصح النبي صلى الله عليه وسلم من لم يستطع الزواج أن يكثر من الصوم؟ 1ع

لأن الصوم يضبط النفس ويهدئ الشهوة.

12. علق على الصورة الآتية: 1ع



التعدد غير المنضبط يؤدي إلى ظلم الزوجة الأولى.

الدرس السادس الشروط في عقد الزواج

5. عرف ما يأتي :أ- الشرط اصطلاحاً. ب- العصمة. 2ع

أ- الشرط اصطلاحاً:**.إلزام أحد طرفي العقد الطرف الآخر بالتزامات إضافية لا تتعارض مع الإسلام.**

ب- العصمة : هي أن تملك الزوجة حق طلاق نفسها وقت ما تشاء .

6. من خلال قراءتك للدرس قم بتصنيف مستلزمات الجدول التالي بما يناسبه: 3ع

أنواع الشروط	مثال	الإلزام	تدوين الشروط في العقد	الأثر المترتب على الإخلال بالشرط
شروط من مقتضيات العقد	**اشتراط الزوجة الاحترام والنفقة**	الالتزام به سواء كان موجودا أم غير موجود.	**لا يشترط تدوين العقد**	وجوده وعدمه سواء
شروط في مصلحة أحد طرفي العقد ولا	أن يقيم مع الزوج ابنه في	**الالتزام به إذا كان مدون في العقد.**	يجب أن يكون مدون في عقد الزواج صراحة	في حالة مخالفة الشرط كان للزوجة الحق في طلب فسخ

تنافي مقتضياته ولا تضر بالطرف الآخر	بيت الزوجية الجديد.			العقد من القاضي وإلزام الزوج بمؤخر المهر.
شروط تنافى مع مقاصد العقد.	**عدم المعاشرة أو عدم المساكنة**	لا يلتزم به	**يحرم تدوينه في العقد ولا يقدم ولا يؤخر .**	العقد صحيح ولا عبرة للشرط.

7. ما الشرط الرئيس للعرف حتى يكون معتبراً شرعاً؟ 1ع

أن لا يتعارض مع الشرع.

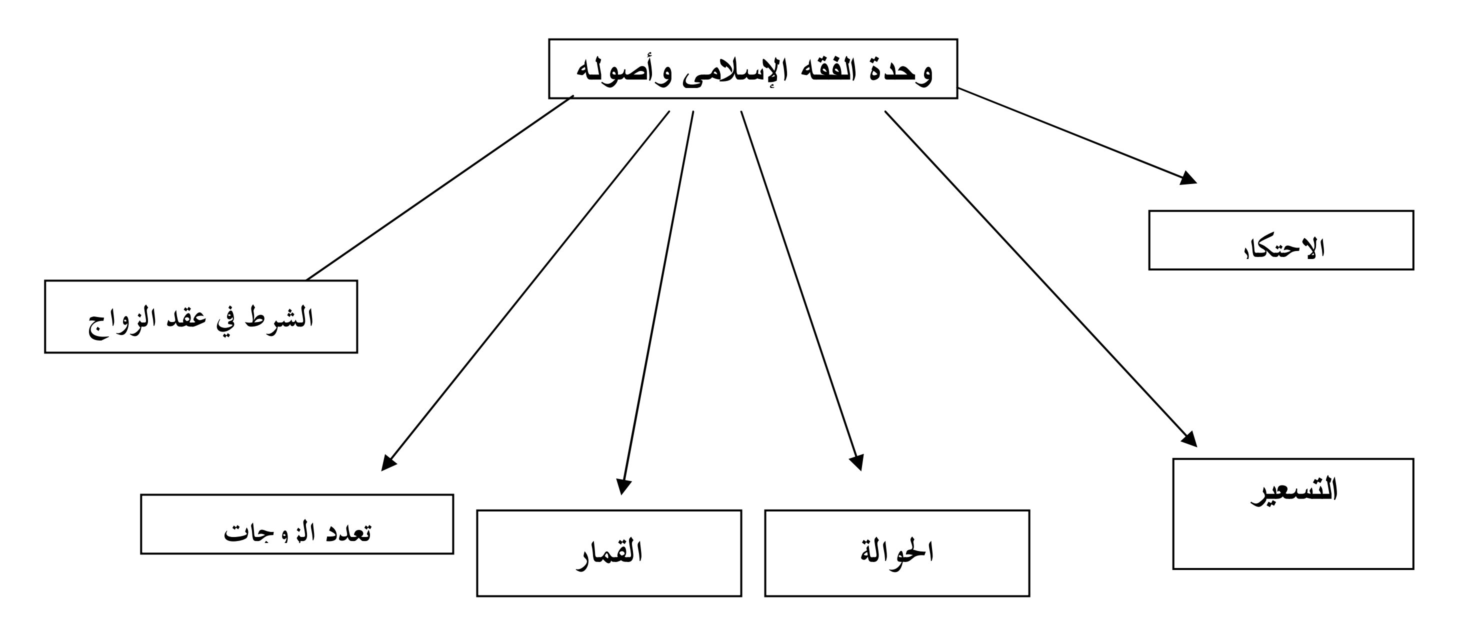
8. علل: العصمة لا تعني إلغاء حق الزوج في طلاق زوجته. 1ع

لأن العصمة من حقوق الزوج بسبب القوامة

الباحث : محمد نمر بابية

الملحق (8)

الخريطة المفاهيمية لوحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي



بسم الله الرحمن الرحيم

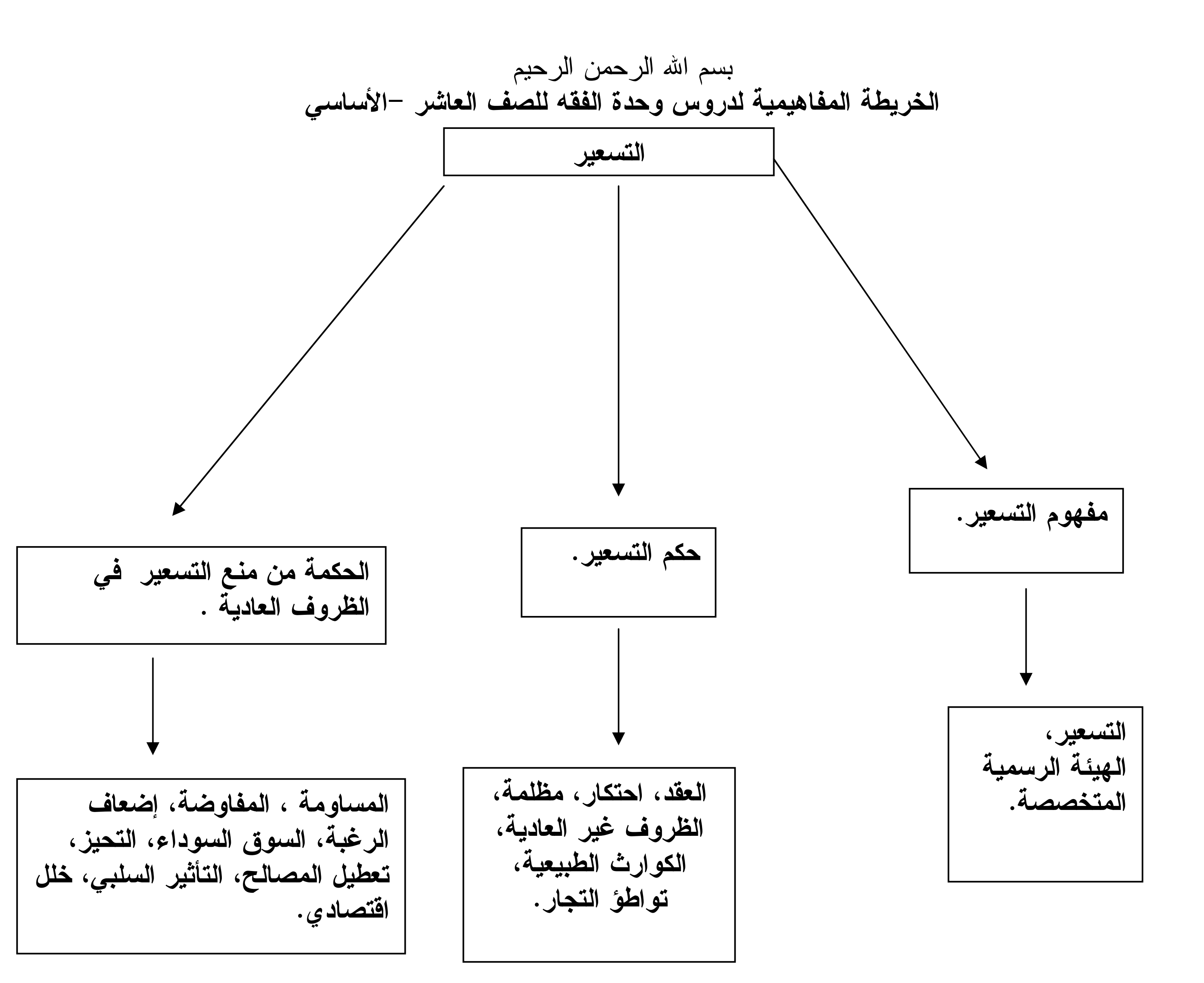
الخريطة المفاهيمية لدروس وحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي

الاحتكار

- مفهوم الاحتكار
- حكم الاحتكار ← **الخاطئ، آثم.**
- **مجالات الاحتكار** ← **استيراد، أرباب المهن والحرف.**
- **مخاطر الاحتكار** ← **الأحقاد، الاقتصاد الوطني، الاستثمار**
- الفرق بين الادخار والاحتكار ← **الإسراف والتبذير، الادخار.**
- أحكام الاحتكار ← **ولي الأمر، قصد الضرر،أسعار عادلة، المستوردين.**

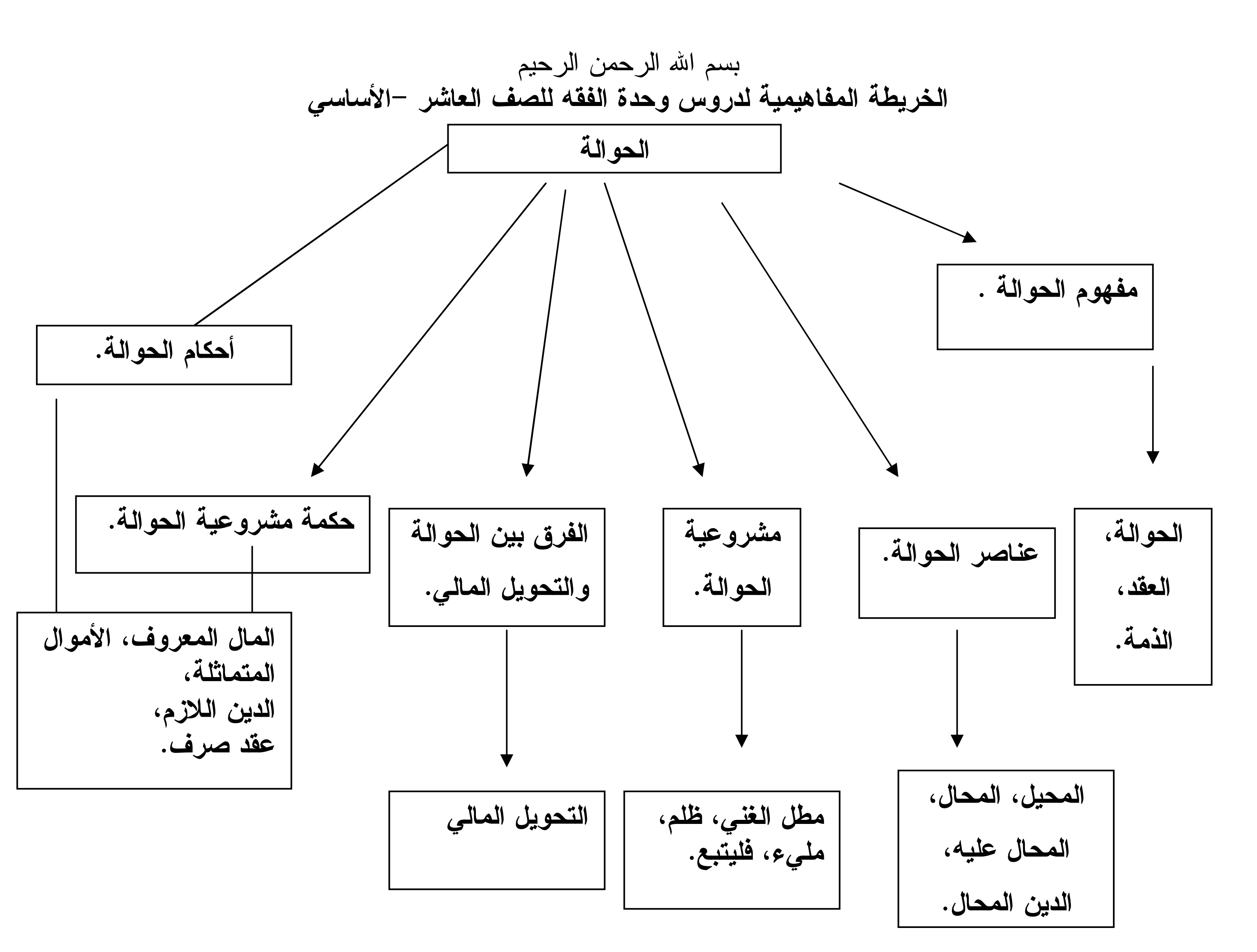
بسم الله الرحمن الرحيم

الخريطة المفاهيمية لدروس وحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي



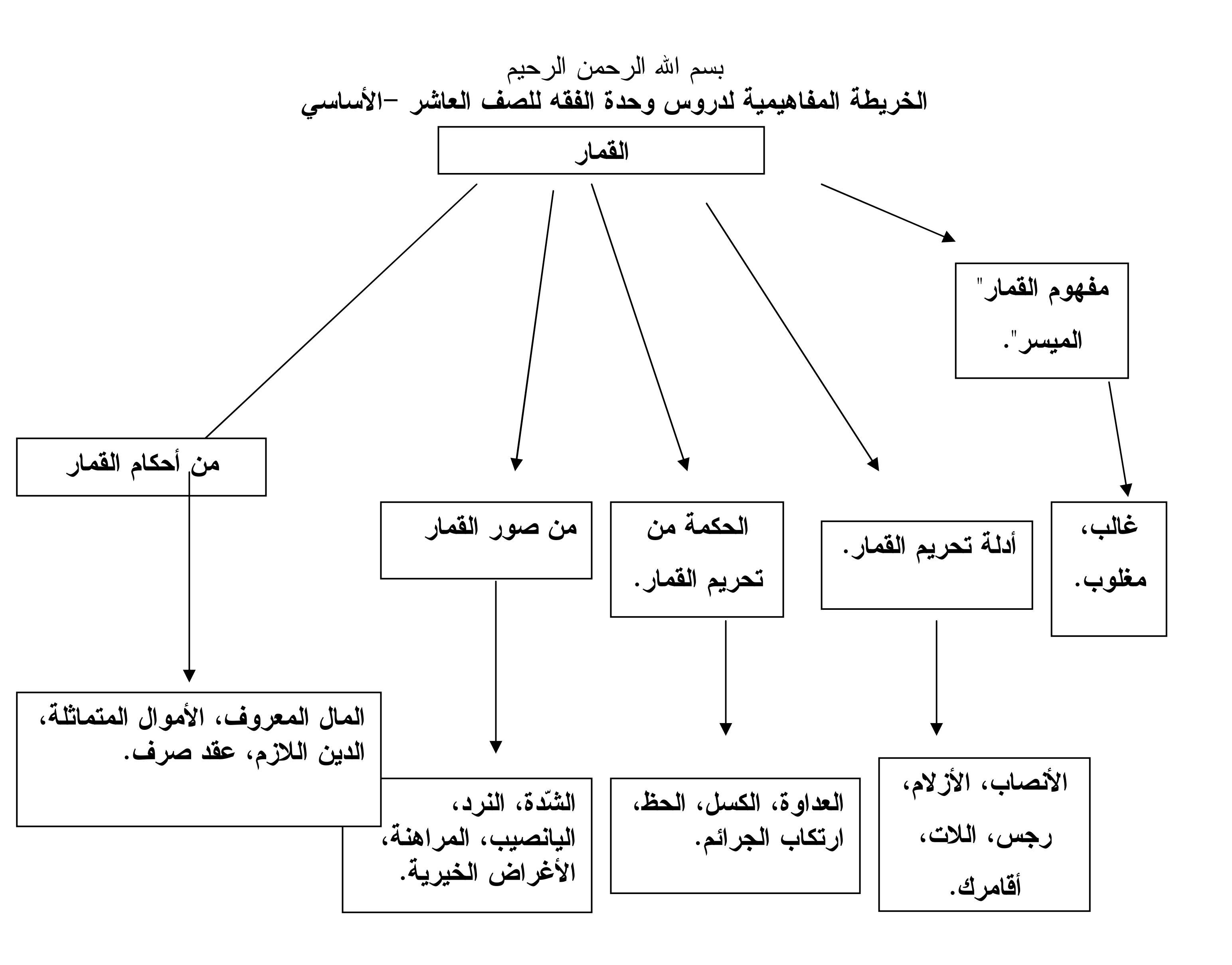
بسم الله الرحمن الرحيم

الخريطة المفاهيمية لدروس وحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي



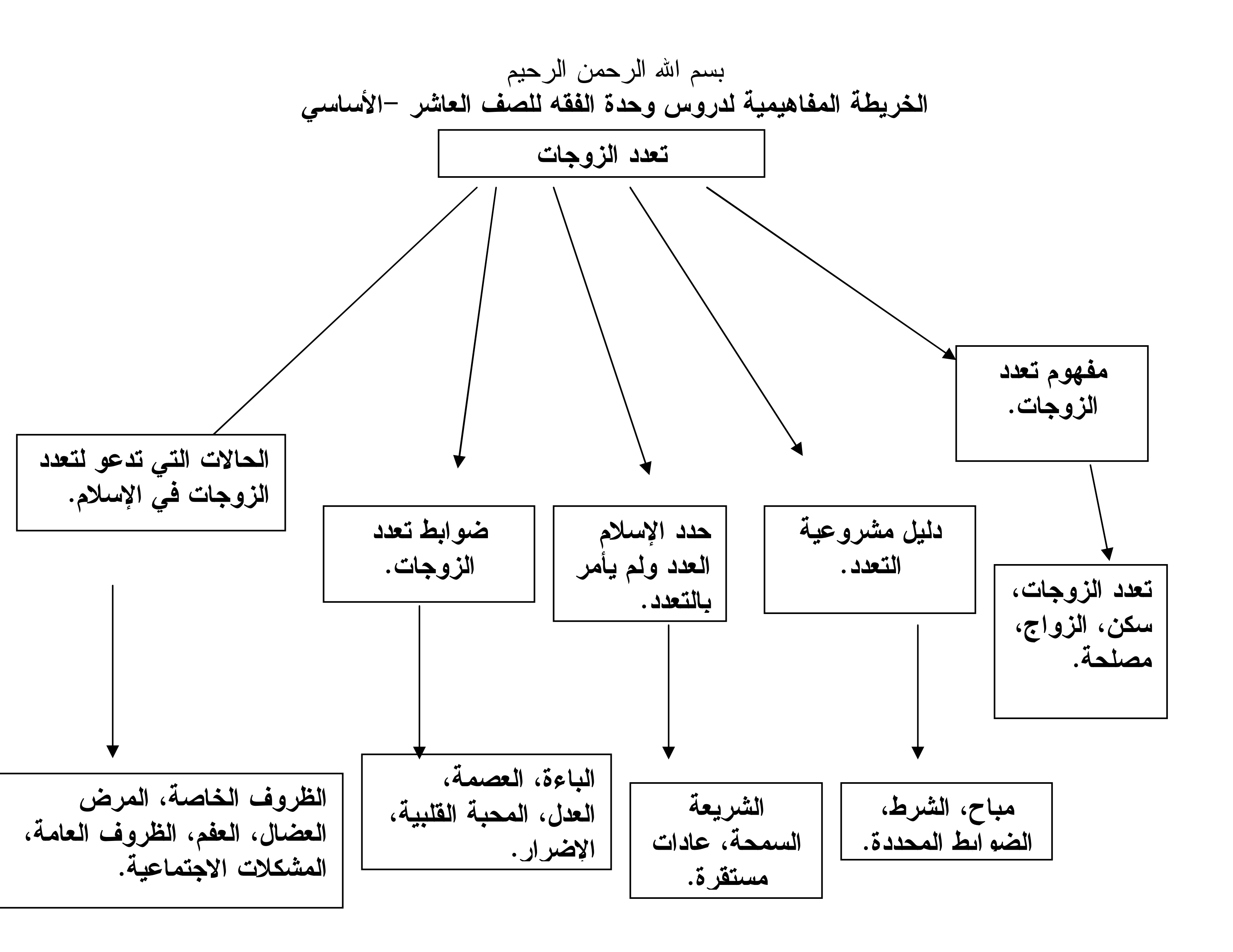
بسم الله الرحمن الرحيم

الخريطة المفاهيمية لدروس وحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي



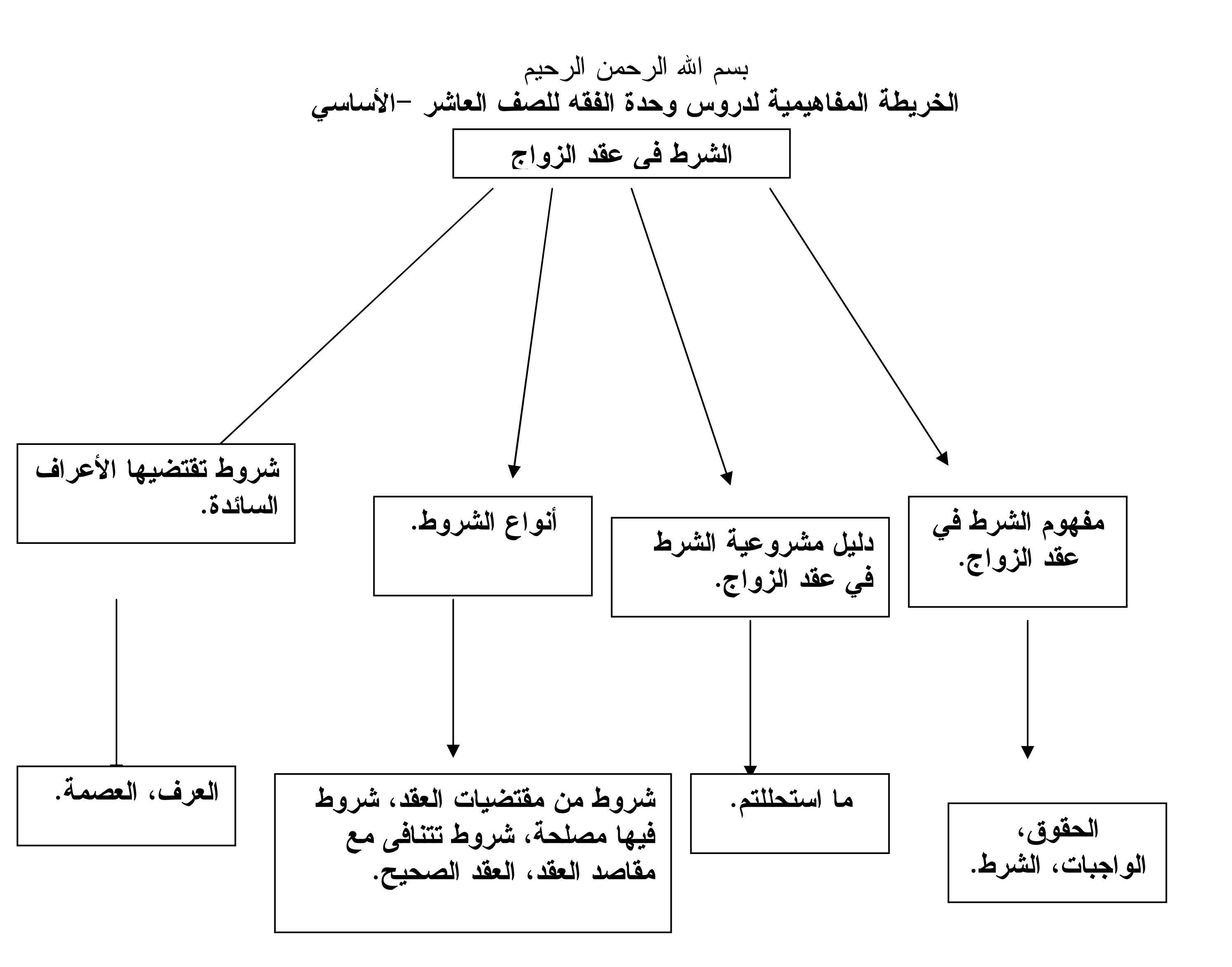
بسم الله الرحمن الرحيم

الخريطة المفاهيمية لدروس وحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي



بسم الله الرحمن الرحيم

الخريطة المفاهيمية لدروس وحدة الفقه للصف العاشر –الأساسي



الملحق (9)
أسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم خطوات البنائية، واختبار الاستيعاب:

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. أحمد عزت محمود	مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية	مدارس أكاديمية الرواد الكلية المتوسطة
2	أ. د. أمين أبو لاوي	مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية	جامعة عمان العربية
3	د. برهان نمر بابية	مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية	جامعة الطائف –أم القرى
4	د. خليل الجوابرة	مناهج وأساليب تدريس العلوم	مدارس أكاديمية الرواد الجامعة الأردنية غير متفرغ
5	د. مفضي أبو هولة	مناهج وأساليب تدريس العلوم	الجامعة الأردنية
6	أ. د. ناصر الخوالدة	مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية	قسم المناهج في وزارة التربية والتعليم
7	أ. د يوسف القطامي	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
8	د. حسام الحاج	مشرف تربوي	مدارس دار الأرقم
9	أ. نذير الصالحي	الشريعة الإسلامية	مشرف التربية الإسلامية في مدارس الأرقم
10	أ. أمل المومني	الشريعة الإسلامية	مدرسة الثقافة الإسلامية في مدارس الأرقم
11	أ . عزمي عمران	مشرف تربوي	مدارس أكاديمية الرواد

الملحق (10)

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار القدرة على الاستيعاب

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.40	0.40	14	0.43	0.47
2	0.37	0.33	15	0.57	0.47
3	0.43	0.47	16	0.60	0.75
4	0.57	0.47	17	0.60	0.75
5	0.60	0.75	18	0.37	0.33
6	0.40	0.40	19	0.53	0.53
7	0.57	0.47	20	0.40	0.40
8	0.57	0.47	21	0.37	0.33
9	0.60	0.75	22	0.60	0.75
10	0.57	0.47	23	0.60	0.75
11	0.60	0.75	24	0.33	0.50
12	0.53	0.53	25	0.57	0.47
13	0.57	0.47			

الملحق 11 جدول مواصفات اختبار الاستيعاب

جدول مواصفات يبين توزيع أسئلة اختبار الاستيعاب

المحتوى الأهداف	الدرس الأول (الاحتكار) %20	الدرس الثاني (التسعير) %16	الدرس الثالث (الحوالة) %16	الدرس الرابع (القمار) %20	الدرس الخامس تعدد الزوجات %12	الدرس السادس (الشروط في عقد الزواج) %20	المجموع
معرفة12%	1	–	–	1	–	1	3
فهم32%	1	2	1	2	1	1	8
تحليل 28%	2	1	1	1	1	1	7
تقويم28%	1	1	2	1	1	1	7
المجموع %100	5	4	4	5	3	4	25 سؤال

THE EFFECT OF USING A CONSTRUCTIVISM TEACHING TRATEGY TO TEACH ISLAMIC EDUCATION ON DEVELOPING TENTH- GRADE STUDENTS, ABILITIES IN COMPREHENSION, AND CRITICAL THINKING

By

Muhammad Nemer Babeyeh

Supervisor

Dr. Ibrahim El Momani, Prof

ABSTRACT

This study aimed at introducing the effect of using an educational constructive strategy in developing the ability of the tenth graders to comprehension & critical thinking in the Islamic education syllabus .

The researcher chose deliberately a study subject of (104) students -male & female– from the 10th grade at Dar Al Arqam Islamic Schools for the year (2008 / 2009). This study subject was distributed into two groups, The controlled group which was consisted of (52) male & female students studying " Al feqeh " unit using the traditional way, and an experimental group consisted of (52) male & female students studying the same unit using an educational constructive strategy.

The researcher used three tools in this study: The first tool was an accumulated test consisted of (25) questions to measure the student's ability to comprehension , the second tool was the critical thinking test which is consisted of the seven skills which are used to develop the critical thinking. And the third one was the educational material it self. The reliability & fixation of the tools were proved.

The study showed the following results:

The existence of differences with statistical clue at level (0,05 =a) in developing the ability of the 10th graders to comprehension due to the use of an educational constructive

strategy and in developing the ability of the 10th graders to comprehension due to the interaction between sex and the educational strategy that was used by the experimental male group. And in the 10th graders critical thinking skill due to the use of an educational constructive strategy, and not finding any differences with statistical clue at level (0,05 =a). And in developing the ability of the 10th graders to comprehension due to sex, and in developing in developing the 10th graders critical thinking skill due to sex, in developing the 10th graders critical thinking skill due to the interaction between sex and the educational strategy which was used.

The researcher has recommended that authors who writes or teach the Islamic education curriculum should include the educational constructive strategy in the curriculum through the index, strategies and evaluation.